



Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)

Sandrine Déprez

► To cite this version:

Sandrine Déprez. Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée). Linguistique. Université de Grenoble; Universitat autònoma de Barcelona, 2014. Français. NNT: 2014GREN007. tel-01132340

HAL Id: tel-01132340

<https://theses.hal.science/tel-01132340>

Submitted on 17 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTOR DE LA UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

préparée dans le cadre d'une cotutelle entre *l'Universitat Autònoma de Barcelona* et *l'Université de Grenoble*

en Arts i Humanitats, Llengües i cultures romàniques

Reial Decret RD99/2011

et en Sciences du langage Spécialité : Didactique et Linguistique

Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 -7 août 2006

Présentée par **Sandrine DÉPREZ**

Dirigée par **Martine LE BESNERAIS** et **Christian DEGACHE**

Préparée au sein du Departament de filologia francesa i romànica et du Laboratoire LIDILEM, dans **les Écoles Doctorales : Escola de Postgrau (UAB) et Langues, littératures et sciences Humaines (Grenoble)**

**INCIDENCE D'UNE FORMATION EN INTERCOMPREHENSION SUR
L'ACQUISITION DE COMPETENCES EN FRANÇAIS ET AUTRES
LANGUES ETRANGERES DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE (LYCEE).**

Thèse soutenue publiquement le **14 novembre 2014**, devant le jury composé de :

Monsieur Laurent GAJO

Professeur des universités, Université de Genève, Suisse (Président, Rapporteur)

Monsieur Pierre ESCUDE

Professeur des universités, Université de Bordeaux, France (Rapporteur)

Madame Paloma CASTRO PRIETO

Profesora titular de universidad, Universidad de Valladolid, España (Membre)

Madame Encarnación CARRASCO PEREA

Maitre de Conférences – Univ. J. Fourier de Grenoble, France - Profesora visitante, Universitat de Barcelona, España (Secrétaire)

Madame Martine LE BESNERAIS

Profesora asociada, Universitat Autònoma de Barcelona, España (Directrice, Membre)

Monsieur Christian DEGACHE

Professeur des universités, Université Stendhal Grenoble 3, France (Directeur, Membre)

A ma famille

« *Qui veut, peut.* »
« *Qui vol, pot* »
« *Querer es poder* »
« *Quando uno vuole, può.* »
« *Querer é poder* »
« *Dacă vrei, poți* »

REMERCIEMENTS

Cette recherche ne serait pas complètement achevée sans remercier les personnes et les institutions qui ont contribué à son développement et à son aboutissement.

Je tiens à remercier d'abord mes deux directeurs de recherche, les docteurs Martine Le Besnerais et Christian Degache.

Martine m'a orientée dès mon arrivée à l'université et a été une influence décisive pour initier l'aventure de cette thèse. Son implication et son enthousiasme ont permis de transformer progressivement notre relation. Tantôt conseillère scientifique, tantôt conseillère au sens large, dans toute son humanité, avec une immense générosité et énormément de patience à mon égard, elle m'a aidée à façonner ce travail et je lui en suis extrêmement reconnaissante.

Les conseils éclairés de Christian se sont harmonieusement intégrés dans l'évolution de cette recherche, ce qui explique qu'il soit devenu rapidement un référent indispensable pour la bonne marche de ma réflexion. Il a su trouver sa place dans ce dialogue à plusieurs voix et à distance qui a caractérisé cette recherche. Je le remercie d'avoir su combiner la complicité de nos conversations avec l'exigence intellectuelle.

Le département de philologie française et romane de l'Université Autonome de Barcelone, le département de Sciences du langage de l'Université Stendhal Grenoble 3 sont aussi à remercier de m'avoir fourni le contexte adéquat pour développer l'essentiel de cette recherche. Le laboratoire LIDILEM m'a donné l'occasion d'intégrer une équipe de recherche qui m'a permis de partager ma réflexion à l'occasion des rencontres régulières entre ses membres.

J'aimerais également remercier les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de l'enrichir par leur regard critique et constructif.

Je veux aussi remercier le professeur Manuel Tost pour son aval intellectuel et la confiance qu'il m'a démontrée dans le choix de mon champ d'étude.

Il serait impossible d'envisager l'élaboration d'une thèse sans la présence d'un cadre quotidien stimulant, formé dans mon cas par l'ensemble des collègues de Barcelone ainsi que ceux de Grenoble, avec qui j'ai pu partager au cours de ces dernières années les expériences les plus variées.

Bien qu'une thèse implique un degré de spécialisation important, il est évident que le dialogue avec des spécialistes dans des matières plus variées devient indispensable pour le recul à porter sur la recherche. Dans ce sens, je tiens à remercier Sandra Schwab dont la rencontre m'a permis de donner un nouvel essor à ma thèse grâce à ses connaissances en statistiques et à son aide précieuse jusqu'à l'aboutissement de ce travail. Un grand merci également à toute l'équipe Calico et en particulier à Emmanuel Giguet pour votre guidage, vos conseils et votre disponibilité.

Avec la perspective que donne la conclusion d'une thèse, il est évident que toutes ces années d'efforts débordent largement le cadre strictement académique d'une recherche, ce qui donne l'occasion de multiplier les rencontres et les échanges.

Au cours de ces années de travail, j'ai également eu la chance de pouvoir faire partie de différents groupes de recherche (Galapro, Miriadi, FlexSem...) dans lesquels j'ai pu trouver des interlocuteurs efficaces et stimulants.

Le dynamisme et la compétence des coordinateurs et animateurs des sessions de formation, que ce soit pour Lingalog ou Galanet se sont avérés être déterminants dans la qualité de la formation proposée dans mon protocole et je tiens à remercier particulièrement Jocelyne Raux (UAB) ainsi que Carla Nielfi (Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone", Bergamo) pour leur énergie et leur compétence. Les contributions d'Araceli Gomez (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espagne) et Isabel Uzcanga (Universidad de Salamanca) dans la phase initiale de cette thèse reflètent elles aussi la qualité du *réseau intercompréhensif*.

Je tiens également à remercier l'école Aula de Barcelone d'avoir montré son intérêt pour l'objet de ma recherche et pour m'avoir donné le cadre et les moyens nécessaires à la réalisation de mon protocole. Les professeurs, notamment ceux du département de français et Fatima Woodward en particulier ont facilité la mise en place de celui-ci et je leur en sais gré. Un remerciement particulier doit être adressé à Hector Leguizamon, sans qui notre projet n'aurait pas pu trouver son cadre expérimental, mais qui a surtout su faire de cette rencontre le point de départ d'une amitié.

Finalement, j'ai pu expérimenter ce que tous ceux qui ont réalisé une thèse découvrent tôt ou tard : une thèse représente une tranche de vie où la réflexion académique est indissociable des expériences vitales les plus intimes. Je me considère privilégiée d'avoir pu connaître au cours de ces années des personnes qui sont devenues bien plus que des collègues et qui ont pris une place dans ma vie : Agnès, Alba, Angels, Anna, Catherine, Cristina, Eric, Hector, Lorraine, Marta, Mercè, Patricia, Sandra, Sandrine... Notre amitié me permettra de leur exprimer ma gratitude en personne dans un avenir très proche.

Une thèse se construit sur la durée et exige du temps, de l'énergie, de la patience, de nombreux et constants efforts... C'est une période difficile dans une vie, en particulier lorsque celle-ci est déjà bien remplie ! J'en ai raté, des fêtes familiales, des vacances, des retrouvailles entre amis ! Mais j'ai toujours pu compter sur vous tous, où que vous soyez, où que je sois, quelles que soient nos langues et nos cultures. Qu'elles soient « de longue date » avec les Lorrains ou les Bretons, les récentes avec les Hispano-Franco-Catalans ou encore toutes fraîches en pays toulousain, toutes ces amitiés m'ont donné l'occasion de me ressourcer dans les moments de doute ou tout simplement de m'offrir une tranche de bonheur.

Je voudrais finalement exprimer ma reconnaissance à mes proches, pour lesquels trouver les mots n'est pas chose facile mais qui, je l'espère, seront à même d'interpréter les non-dits, les sous-entendus et de me pardonner les oublis.

Je remercie Nicolas, Virginie et Laura, Laurence et Mickaël, d'avoir su trouver les moments pour venir nous voir, pour prendre de mes nouvelles quand je n'en donnais pas et pour n'avoir pas tenu compte de mon manque de disponibilité à certaines occasions...

Merci à mes beaux-parents, Clément et Josiane, qui se sont rendus disponibles aux moments nécessaires et dont les nombreuses attentions ont largement contribué à l'aboutissement de ma recherche.

A mes parents, pour leur présence à mes côtés, en *présentiel* et en *virtuel*, leur dynamisme, et leur vision toujours positive de la vie... qui m'ont permis de franchir les étapes, de regarder devant et de ne jamais baisser les bras.

Yannick, Léane, Célian et Méloë... Ma force, ma source d'énergie, mon phare... Chacun à votre manière vous m'avez permis de réussir à combiner vie personnelle et professionnelle. Vous avez su me pardonner mes absences, me bousculer un peu quand j'en avais besoin, mais surtout me transmettre votre amour et me donner la force d'aller jusqu'au bout.

Merci, de tout mon cœur.

MOTS-CLES

Intercompréhension, interactivité, interaction, compétence plurilingue, évaluation, Français Langue Etrangère (FLE), langues romanes, forums, transfert, compétences, enseignement/apprentissage des langues, Technologies de l'information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), Traitement Automatique des Langues (TAL)

RÉSUMÉ - Version française

Depuis une vingtaine d'années, les chercheurs travaillent sur l'intercompréhension mais il n'y a pas à ce jour de véritable bilan de l'apport de cette nouvelle approche méthodologique sur les compétences langagières en langues étrangères des apprenants qui suivent ces formations. Cette thèse se propose d'analyser les effets d'une formation plurilingue en ligne sur l'acquisition de compétences langagières et, en particulier, en langue cible (français) pour des apprenants de lycée, de Barcelone.

Pour pouvoir répondre à l'hypothèse selon laquelle la formation développerait les compétences des apprenants d'une part dans les langues de la formation mais également en français, la méthodologie adoptée a été la réalisation d'un protocole (quasi-) expérimental auprès de lycéens d'un établissement de Barcelone. Ce protocole a consisté à faire participer un groupe d'élèves à une session sur la plate-forme Galanet, de façon intégrée à leurs enseignements scolaires, ainsi qu'à la réalisation de tests pré- et post-formation. Un profil langagier a été complété par les sujets en amont de la formation. Chacun des tests présente le même type d'exercices, portant sur les mêmes compétences, et pour chacune des situations (initiale ou finale), il y a un test dont les supports sont en français et un autre dont les supports sont dans d'autres langues romanes (italien, portugais, roumain et occitan vivarois). Les compétences ciblées par les tests sont la cohérence/cohésion textuelle, la compréhension globale et fine, l'identification du degré de perception de l'interculturalité, la traduction/transposition, la segmentation et la reconnaissance/application d'un modèle discursif.

Les données recueillies lors des tests ont fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives, suivies de traitement statistiques quand il s'est agi d'établir, en particulier, des corrélations. En parallèle, le degré d'interactivité intercompréhensif (prenant en compte l'alternance des langues dans ce contexte bi-plurilingue) des messages de forum déposés lors de la formation plurilingue a été déterminé par le traitement semi-automatique du corpus de messages par la plate-forme Calico. C'est cette double analyse, basée sur des données concrètes expérientielles qui a permis de réaliser une étude de cas et de définir par l'étude longitudinale de leurs différents résultats si le fait de suivre de manière satisfaisante, en terme de participation, une formation en intercompréhension a une incidence positive sur l'acquisition des compétences évaluées par les tests, sur quelles compétences particulières et de quelle manière.

RESUMEN – Versió catalana

Malgrat els avenços en la recerca sobre la intercomprensió durant els últims anys, no existeix encara un balanç real sobre les aportacions que aquest nou enfocament metodològic ha fet en el desenvolupament de les competències lingüístiques en llengües estrangeres dels estudiants exposats a aquest tipus de formació.

És per aquest motiu que la present tesis de doctorat pretén analitzar els efectes que una formació plurilingüe en línia pot tenir en el desenvolupament de les competències lingüístiques i, particularment, en la llengua meta (francès) dels alumnes d'un centre de secundària de Barcelona.

A fi de comprovar la hipòtesi segons la qual aquest tipus de formació permet desenvolupar les competències dels aprenents tant en les llengües de formació com en francès, la metodologia que hem adoptat consisteix en la realització d'un protocol quasi-experimental aplicat als alumnes del centre. Aquest protocol es basa, per una banda, en la participació – de forma integrada amb els continguts curriculars – d'un grup d'alumnes a una sessió de la plataforma Galanet i, per altra banda, en l'aplicació de qüestionaris pre i post-formació. Cal precisar que els estudiants van dissenyar el seu perfil lingüístic abans de la formació. A banda, cada qüestionari presenta el mateix tipus d'exercicis – relacionats amb les mateixes competències – i per cada situació (inicial o final) existeixen dos tipus de qüestionari: un amb els documents de suport en francès i un altre amb els documents de suport en diferents llengües romàniques (italià, portuguès, romanès i occità alpí). Les competències apuntades en els qüestionaris són les següents: la coherència/cohesió textual, la comprensió global i detallada, la identificació del grau de percepció de la interculturalitat, la traducció/transposició, la segmentació i el reconeixement/aplicació d'un model discursiu.

Les dades recollides han estat analitzades quantutativament i qualitativament i han rebut també un tractament estadístic, en alguns casos, amb la finalitat d'establir correlacions.

Paral·lelament, s'ha determinat el grau d'intercomprensiu d'interactivitat dels missatges enregistrats al fòrum durant la formació plurilingüe (tenint en compte l'alternança de llengües en aquest context bi-plurilingüe) a partir del tractament semiautomàtic del corpus de missatges de la plataforma Calico. Gràcies a aquest doble anàlisi basat en dades concretes experimentals, ha estat possible realitzar un estudi de casos i determinar, mitjançant l'estudi longitudinal dels diferents resultats, si el fet de rebre una

formació en intercomprensió – satisfactòria, en termes de participació– té una incidència positiva en l'adquisició de les competències avaluades als qüestionaris, sobre quines competències concretes es manifesta aquesta incidència i de quina manera.

RESUMEN - Versión española

A pesar de los avances en la investigación sobre la intercomprensión durante las dos últimas décadas, no existe hasta el momento un balance real sobre los aportes que este nuevo enfoque metodológico en el desarrollo de las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras de los alumnos expuestos a dicho tipo de formación.

Por ello, el objetivo de esta tesis doctoral es analizar los efectos que una formación plurilingüe en línea pueda tener en el desarrollo de las competencias lingüísticas y particularmente, en la lengua meta (francés) de los alumnos de un centro de enseñanza secundaria de Barcelona. Con el fin de comprobar la hipótesis según la cual este tipo de formación desarrolla las competencias de los aprendices tanto en las lenguas de formación como en francés, la metodología adoptada ha consistido en la realización de un protocolo cuasi-experimental aplicado a los alumnos del centro. Dicho protocolo se basa por una parte, en la participación -de forma integrada con los contenidos curriculares- de un grupo de alumnos en una sesión de la plataforma Galanet y por otra parte, en la aplicación de cuestionarios pre y post-formación. Cabe señalar que los participantes elaboraron su perfil lingüístico antes de la formación. Por otro lado, cada cuestionario presenta el mismo tipo de ejercicios -relacionados con las mismas competencias- y para cada situación (inicial o final) existen dos tipos de cuestionarios: uno, cuyo documento de apoyo está en francés y otro, cuyo documento de apoyo aparece en distintas lenguas románicas (italiano, portugués, rumano y occitano vivaroalpino). Las competencias apuntadas en los cuestionarios son las siguientes: la coherencia/cohesión textual, la comprensión global y detallada, la identificación del grado de percepción de la interculturalidad, la traducción/transposición, la segmentación y el reconocimiento/aplicación de un modelo discursivo.

Los datos recogidos han sido analizados cuantitativa y cualitativamente y han recibido además un tratamiento estadístico, en algunos casos, con el objetivo de establecer correlaciones. Simultáneamente, se ha determinado el grado de interactividad intercomprensiva de los mensajes registrados en el fórum durante la formación plurilingüe (tomando en cuenta la alternancia de lenguas en dicho contexto bi-plurilingüe) a partir del tratamiento semiautomático del corpus de mensajes de la plataforma Calico. Gracias a este doble análisis basado en datos concretos experimentales ha sido posible realizar un estudio de casos y determinar, mediante el

estudio longitudinal de los diferentes resultados, si el hecho de recibir una formación en intercomprensión -satisfactoria, en términos de participación- tiene una incidencia positiva en la adquisición de las competencias evaluadas en los cuestionarios, sobre qué competencias concretas se manifiesta dicha incidencia y de qué manera.

ABSTRACT - English version

Investigators have been working on Intercomprehension for about twenty years. However, so far, there has not been any real assessment of the impact of this new methodological approach on the foreign language skills of students who have undergone such courses. This thesis aims to analyse the effects that a plurilingual course on line may have on the acquisition of language skills, especially the acquisition of a target language (French) by school students in Barcelona.

In order to test the hypothesis that such a course may enhance students' skills both in the languages of the training course and in French, the chosen methodology implied the drafting of an (almost) experimental protocol designed for the students of a school in Barcelona. This protocol involved having a group of students participate in one of the training sessions set up on the Galanet platform, integrating it to their school teachings and including the drawing-up of different tests carried out before and after the course. Moreover, each student had to describe their language profile at the beginning of the training. Each test contains the same type of exercises, focusing on the same skills, and for each situation (either initial or final), there is one test on documents written in French and another on documents (written) in other romance languages (Italian, Portuguese, Romanian and Occitan - from the Vivarois region-). The skills' targets are as follows: textual coherence/cohesion, global and accurate comprehension, the identification of the degree of perception of interculturality, translation/reformulation, segmentation and the identification/ implementation of a speech model.

All the data collected during the tests have been subject to both quantitative and qualitative analyses, and complemented by statistic processing, especially when correlations had to be made. At the same time the semi-automatic processing of the corpus of messages that was carried out using the Calico platform helped determine the degree of intercomprehensive interactivity (taking into account the code-switching in a bi/plurilingual context) of the messages posted on the forum during the plurilingual training course. This twofold analysis, based on concrete experiential data made it possible to conduct a case study and to determine, through the longitudinal study of their different results, if undergoing a training course in intercomprehension in a satisfactory way in terms of participation has a positive influence on the acquisition of the skills assessed by the tests, on which particular skill and how.

TABLE DES MATIERES

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUCTION | 27 |
| 2 | FONDEMENTS THÉORIQUES..... | 37 |
| 2.1 | NOTION DE TRANSFERT : NATURE ET USAGES | 38 |
| 2.1.1 | Définition de la notion de transfert | 38 |
| 2.1.2 | Le transfert d'apprentissage | 42 |
| 2.1.3 | Transfert en didactique des langues | 47 |
| 2.1.3.1 | Transfert et analyse contrastive (AC)..... | 48 |
| 2.1.3.2 | Transfert, interlangue et contacts de langue | 53 |
| 2.1.3.3 | Transfert et didactique du plurilinguisme | 59 |
| 2.2 | POSITIONNEMENT DIDACTIQUE | 61 |
| 2.2.1 | Approches plurielles et intercompréhension..... | 61 |
| 2.2.2 | Les méthodologies interactionnelles | 66 |
| 2.2.2.1 | Définition de la notion d'interaction..... | 66 |
| 2.2.2.2 | Place de l'interaction dans les théories de l'apprentissage | 67 |
| 2.2.2.3 | Place de l'interaction dans les méthodologies de l'enseignement..... | 69 |
| 2.2.3 | Les interactions plurilingues : perspectives didactiques..... | 70 |
| 2.2.3.1 | Prémices et développements..... | 70 |
| 2.2.3.2 | L'essor des nouvelles technologies, levier pour les interactions plurilingues | 71 |
| 2.2.3.3 | Interactions plurilingues et IC | 72 |
| 2.2.3.4 | Intercompréhension, interactions et transferts..... | 74 |
| 3 | MÉTHODOLOGIE..... | 81 |
| 3.1 | CHOIX MÉTHODOLOGIQUES | 82 |
| 3.1.1 | Choix terminologiques | 82 |
| 3.1.1.1 | La notion de protocole (quasi-)expérimental | 83 |
| 3.1.1.2 | La notion de compétence..... | 84 |
| 3.1.1.3 | Echange, conversation, interaction, interactivité | 87 |
| 3.1.2 | Choix des principes d'action..... | 88 |
| 3.1.3 | Choix du support didactique à la formation plurilingue | 90 |
| 3.2 | ESSAIS PRÉLIMINAIRES | 93 |
| 3.2.1 | Expérience en milieu universitaire | 93 |
| 3.2.1.1 | Objectifs : définition des paramètres contextuels..... | 94 |
| 3.2.1.2 | Obstacles à la mise en œuvre | 96 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.2.1.3 | Déroulement de l'expérience..... | 96 |
| 3.2.1.4 | Présentation des résultats..... | 99 |
| 3.2.1.5 | Bilan..... | 99 |
| 3.2.2 | Expérience en milieu scolaire..... | 104 |
| 3.2.2.1 | Objectifs et contexte de mise en œuvre..... | 104 |
| 3.2.2.2 | Présentation de l'expérience..... | 105 |
| 3.2.2.3 | Etapas du déroulement de l'expérience..... | 108 |
| 3.2.2.4 | Description des tâches et des compétences testées..... | 109 |
| 3.2.2.5 | Présentation des résultats..... | 112 |
| 3.2.2.6 | Modifications à envisager pour le protocole (quasi-)expérimental..... | 113 |
| 3.3 | LE PROTOCOLE (QUASI-)EXPÉRIMENTAL..... | 120 |
| 3.3.1 | Déroulement des tests..... | 120 |
| 3.3.2 | Les profils langagiers..... | 123 |
| 3.3.2.1 | Le questionnaire concernant les profils langagiers..... | 123 |
| 3.3.2.2 | Structuration du questionnaire..... | 124 |
| 3.3.2.3 | Rédaction des questions..... | 125 |
| 3.3.2.4 | Description détaillée de chacune des composantes du questionnaire..... | 125 |
| 3.3.2.5 | Validation du questionnaire..... | 127 |
| 3.3.3 | Les exercices des tests de compétences..... | 127 |
| 3.3.3.1 | Repérage de la cohérence/cohésion textuelle (Exercice 1)..... | 128 |
| 3.3.3.2 | Décodage global et fin d'un texte (Exercice 2)..... | 131 |
| 3.3.3.3 | Exercice sur l'interculturalité (Exercice 3)..... | 135 |
| 3.3.3.4 | Exercice de transposition (Exercice 4)..... | 139 |
| 3.3.3.5 | Exercice de segmentation (Exercice 5)..... | 142 |
| 3.3.3.6 | Exercice de prise en compte de modèles discursifs (Exercice 6)..... | 145 |
| 3.3.4 | Recueil et traitement des données..... | 146 |
| 3.3.4.1 | Exercice de repérage de la cohérence/cohésion textuelle..... | 146 |
| 3.3.4.2 | Exercice de décodage global et fin d'un texte..... | 152 |
| 3.3.4.3 | Recueil et traitement des données (exercice sur l'interculturalité)..... | 154 |
| 3.3.4.4 | Exercice de transposition..... | 157 |
| 3.3.4.5 | Exercice de segmentation..... | 159 |
| 3.3.4.6 | Exercice de prise en compte de modèles discursifs..... | 164 |
| 3.4 | ANALYSE DE L'INTERACTIVITÉ DANS LES FORUMS..... | 165 |
| 3.4.1 | La plate-forme CALICO..... | 166 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.4.2 | Analyse linguistique des sujets de discussion | 167 |
| 3.4.2.1 | Organisation du discours et des fils isotopiques..... | 167 |
| 3.4.2.2 | Paramétrisation et choix des marqueurs | 171 |
| 3.4.3 | Systématisation des marqueurs d'interactivité intercompréhensive..... | 175 |
| 3.4.3.1 | Création de catégories (pluri-) fonctionnelles | 176 |
| 3.4.3.2 | Création de catégories linguistiques (alternance de langues) | 179 |
| 3.4.4 | L'interactivité intercompréhensive | 181 |
| 3.4.4.1 | Données numériques relatives à la participation | 181 |
| 3.4.4.2 | Degré d'interactivité intercompréhensive | 183 |
| 3.5 | RÉFLEXIONS RÉTROSPECIVES | 187 |
| 4 | RÉSULTATS | 191 |
| 4.1 | PRÉ- ET POST-TESTS | 193 |
| 4.1.1 | Analyses intra-exercices..... | 193 |
| 4.1.1.1 | Exercice de cohérence/cohésion textuelle (Exercice 1)..... | 194 |
| 4.1.1.2 | Exercice de compréhension globale et fine (Exercice 2)..... | 196 |
| 4.1.1.3 | Exercice de transposition (Exercice 4)..... | 199 |
| 4.1.1.4 | Exercice de segmentation (Exercice 5)..... | 202 |
| 4.1.1.5 | Synthèse sur les quatre exercices avec traitement statistique..... | 204 |
| 4.1.1.6 | Exercice sur l'interculturalité (Exercice 3) | 205 |
| 4.1.1.7 | Exercice de prise en compte de modèles discursifs (Exercice 6) | 207 |
| 4.1.2 | Analyses Inter-exercices..... | 209 |
| 4.1.2.1 | Analyse inter-exercices – Tests FLE | 209 |
| 4.1.2.2 | Analyses interexercices – Tests AL | 210 |
| 4.1.2.3 | Les progressions | 211 |
| 4.2 | INTERACTIVITÉ INTERCOMPRÉHENSIVE..... | 216 |
| 4.2.1.1 | Le critère intercompréhensif..... | 216 |
| 4.2.1.2 | Classement des sujets en fonction de leur degré d'interactivité..... | 217 |
| 4.3 | MISE EN RELATION | 218 |
| 5 | CONCLUSIONS | 227 |
| 6 | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 235 |
| 7 | ANNEXES..... | 247 |

TABLE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Déroulement général de la recherche..... | 31 |
| Figure 2 : trame méthodologique et organisationnelle de la recherche..... | 34 |
| Figure 3 : représentation des stratégies d'action en langue étrangère de Wendt (2000) | 56 |
| Figure 4 : Schéma de Lüdi (2000), typologie des situations de communication dans le cadre de contacts de langue | 73 |
| Figure 5 : Typologie des situations de communication en contacts de langue, Degache (2010) (conférence « Interacciones plurilingües en línea, intercomprensión y aprendizaje » en Master TICOM à la UAB) | 74 |
| Figure 6 : représentation de la compétence sur l'axe des situations (Roegiers, 1999)..... | 86 |
| Figure 7 : exemple de messages de forum du chercheur en tant qu'animateur..... | 89 |
| Figure 8 : première expérimentation | 95 |
| Figure 9 : nouvelle organisation de la recherche après la première expérience | 103 |
| Figure 10 : Etapes constitutives de la deuxième expérimentation | 106 |
| Figure 11 : Protocole expérimental | 114 |
| Figure 12 : protocole (quasi-)expérimental définitif | 121 |
| Figure 13 : images stylisées du PEL | 126 |
| Figure 14 : copie d'écran de forum – support Test FLE initial – Exercice 3 | 137 |
| Figure 15 : capture d'écran – document-support Test FLE final – Exercice 3 | 138 |
| Figure 16 : capture d'écran – document-support Test AL initial – Exercice 3 | 138 |
| Figure 17 : capture d'écran – document-support Test AL final – Exercice 3 | 139 |
| Figure 18 : Représentation schématique de la hiérarchisation des messages..... | 169 |
| Figure 19 : Capture d'écran de la coloration des thématiques sélectionnées par Colagora | 178 |
| Figure 20 : exemple de colorisation d'un message en fonction des langues en présence | 180 |
| Figure 21 : représentation graphique du nombre de messages et de caractères des messages pour chaque participant à l'aide de l'outil Volagora..... | 182 |
| Figure 22 : visual du questionnaire – page 2 – la felicidad..... | 252 |
| Figure 23 : visuel du questionnaire – page 3 - avatar..... | 254 |
| Figure 24 : visuel du questionnaire – page 4 – los conectores | 256 |
| Figure 25 : visual du questionnaire : page 5 – Que delitos | 257 |
| Figure 26 : visual du questionnaire – page 6 – historia corta..... | 257 |
| Figure 27 : visual du questionnaire - page 7 – los medios de transporte..... | 259 |
| Figure 28: document-support Test FLE final –Exercice 1 - Deuxième expérience | 291 |
| Figure 29 : document-support Test AL initial – Exercice 1 - Deuxième expérience..... | 292 |
| Figure 30 : document-support Test FLE final – exercice 2 – Deuxième expérience | 293 |
| Figure 31 : document-support Test AL final – Exercice 2 – Deuxième expérience | 293 |

INDICE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : tableau comparatif des références aux interactions entre CECR et CARAP | 77 |
| Tableau 2 : Classification des outils de communication | 92 |
| Tableau 3 : nombre d'occurrences des termes cités comme problématiques par les sujets Test FLE initial – Exercice 1 – Deuxième expérience..... | 118 |
| Tableau 4 : recueil des données – Exercice 1 – protocole expérimental – Exemple sujet01 | 147 |
| Tableau 5 : évaluation des séquences – test FLE initial - Exercice 1..... | 149 |
| Tableau 6 : évaluation des séquences - Test AL initial – Exercice 1 | 150 |
| Tableau 7 : évaluations des séquences – Test FLE final – Exercice 1 | 151 |
| Tableau 8 : évaluation des séquences – Test AL final – Exercice 1 | 152 |
| Tableau 9 : recueil des données – exemple - Exercice 2, première partie, Sujet (1)..... | 153 |
| Tableau 10 : traitement des données – exemple – Exercice 2, première partie, Sujet (1)..... | 153 |
| Tableau 11 : extrait du traitement des données – Exercice 2 – Test FLE initial | 154 |
| Tableau 12 : recueil des données – exemple- exercice 3..... | 154 |
| Tableau 13 : grille d'évaluation pour les transpositions du roumain vers l'espagnol – Test AL initial – Exercice 4 | 158 |
| Tableau 14 : extrait du tableau récapitulatif des évaluations des transpositions du roumain vers l'espagnol | 159 |
| Tableau 15 : Recueil des données – Exemple - Test FLE initial – Exercice 5..... | 160 |
| Tableau 16 : extrait du tableau récapitulatif – traitement des données – Exercice 5 – FLE final | 162 |
| Tableau 17 : Recueil des données – Exemple – Test FLE final – Exercice 6..... | 164 |
| Tableau 18 : présentation des données traitées – extrait test FLE final – Exercice 6 | 165 |
| Tableau 19 : Représentation des relations sémantiques et conversationnelles..... | 169 |
| Tableau 20 : Représentation en surlignage des reprises thématiques d'une partie du sujet de discussion..... | 171 |
| Tableau 21 : extrait du tableau récapitulatif des données numériques de la participation à la session Galanet..... | 182 |
| Tableau 22 : extrait du tableau récapitulatif de l'interactivité des sujets | 186 |
| Tableau 23 : extrait du tableau récapitulatif des données de l'exercice 1 | 194 |
| Tableau 24 : synthèse des analyses réalisées sur les exercices 1, 2, 4 et 5..... | 205 |
| Tableau 25 : extrait du tableau récapitulatif des données traitées pour l'exercice 3 | 206 |
| Tableau 26 : tableau général des pourcentages de groupe aux catégories – Exercice 6..... | 207 |
| Tableau 27 : quartiles et critères d'appartenance aux catégories de scores de progression 1 | 214 |
| Tableau 28 : quartiles et critères d'appartenance aux catégories de scores de progression 2..... | 214 |
| Tableau 29 : extrait du tableau récapitulatif des scores catégories de progression | 215 |
| Tableau 30 : répartition des sujets dans les doubles catégories de Score de progression et Score d'interactivité | 223 |

TABLE DES GRAPHIQUES

| | |
|---|-----|
| Graphique 1 : Moyennes des notes de l'exercice 1 en fonction du type de test et de la langue | 194 |
| Graphique 2 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 1 - FLE | 196 |
| Graphique 3 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 1 - AL..... | 196 |
| Graphique 4 : Moyennes des notes de l'exercice 2 en fonction du type de test et de la langue | 197 |
| Graphique 5 : Relation entre les notes initiales et finales – exercice 2 – FLE..... | 198 |
| Graphique 6 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 2 - AL..... | 199 |
| Graphique 7 : Moyennes des notes de l'exercice 4 en fonction du type de test et de la langue | 200 |
| Graphique 8 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 4 – FLE | 201 |
| Graphique 9 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 4 – AL | 201 |
| Graphique 10 : Moyennes des notes de l'exercice 5 en fonction du type de test et de la langue | 202 |
| Graphique 11 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 5 - FLE | 204 |
| Graphique 12 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 5 – AL | 204 |
| Graphique 13 : analyses inter-exercices – Tests FLE | 210 |
| Graphique 14 : analyses inter-exercices – Tests AL | 211 |
| Graphique 15 : représentation de la relation exponentielle entre difficulté à progresser et note initiale..... | 212 |
| Graphique 16 : représentation des moyennes des scores de progression en fonction de la langue | 219 |
| Graphique 17 : représentation des moyennes des scores de progression en fonction de l'exercice | 220 |
| Graphique 18 : représentation de l'effet de l'interaction langue*exercice sur les scores de progression | 221 |
| Graphique 19 : représentation de l'effet du score d'interactivité sur les scores de progressions | 222 |

1 INTRODUCTION

La didactique des langues est un domaine complexe, qui n'a cessé d'évoluer et n'aura de cesse de le faire. Que ce soit au niveau des théories de l'apprentissage (Minier, 2003) ou de l'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage (Puren, 2004), force est de constater que cette discipline a connu de multiples développements, que son champ s'est élargi et que son domaine a été maintes fois redessiné au fur et à mesure des années. Les différents courants de pensée, en fonction de leurs pays d'origine, de leurs contextes politiques et idéologiques, ont eu une incidence sur la recherche dans le but de faire progresser les disciplines et leur transmission. Poussés par une scolarisation de plus en plus étendue et par leurs réflexions mutuelles, les chercheurs et praticiens ont proposé des modèles successifs qui, aujourd'hui, nous permettent de posséder un large panorama de possibilités didactiques.

Ces lentes évolutions ont été suivies par une véritable rupture avec l'arrivée dans les années 80 des nouvelles technologies et par les modes de communication spécifiques qui en ont découlé dans le cadre de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) et par leurs implications potentielles au niveau didactique, du fait de la modification possible des relations interpersonnelles. L'impact de cette (r)évolution sur le monde de l'éducation et sur l'enseignement des langues en particulier aura été significatif et déclencheur de réflexions tout autant que de nouvelles pratiques. C'est cette jonction entre ces deux domaines bien différents qui va s'avérer potentiellement intéressante et facteur de nouvelles perspectives didactiques.

En parallèle à ces deux axes, la didactique du plurilinguisme a fait son apparition et est venue se placer dans le paysage didactique dès les années 50 avec l'analyse contrastive (Lado, 1957). Elle prendra un tournant décisif notamment à partir de la réflexion sur la notion double d'interférence négative et positive (Debyser, 1971) et des travaux sur la *contrastivité revisitée* (Dabène, 1975). Cette voie, ouvre un nouvel horizon didactique et donne naissance à de nombreuses recherches qui s'insèrent parfaitement dans les nouvelles politiques linguistiques et saura profiter des nouvelles technologies en plein essor.

Notre recherche se situe à la jonction de ces quatre grands domaines évoqués, théories de l'apprentissage et méthodologie de l'enseignement, nouvelles technologies de la communication et didactique du plurilinguisme. Dans le cadre des théories de l'apprentissage, nous nous situons dans un nouvel espace de cet organigramme, qui ferait suite en quelque sorte au socioconstructivisme avec un point de vue interactionniste, intégrant cependant directement la partie culturelle ainsi que la vision de l'erreur d'Astolfi (qui nous semble reliée étroitement à la notion d'interlangue). Notre approche méthodologique s'intègre pour sa part dans la perspective actionnelle, dans laquelle l'interaction et la tâche sont des éléments clés de notre recherche. A ces deux caractéristiques s'ajoute la notion de transfert qui sera le troisième élément constitutif du cadre de la recherche, transfert dont le sens a subi de fortes modifications à partir des années 50 notamment à travers les recherches de Weinreich et Lado. Leur vision de la notion de transfert sous une acception positive dans le processus d'apprentissage sera plus tard intégrée par les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues et en particulier dans celui de la didactique du plurilinguisme (Dabène, 1996 ; Blanche-Benveniste, 1997). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) en 2001 a su inclure la notion de transfert, même si, dans les faits, cette notion ne s'avère que peu explicite et plutôt sous-jacente. Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) a quant à lui pris une orientation définitive dans la prise en compte de cette notion en l'intégrant comme principe fondateur, décliné sous de nombreuses acceptions dans de nombreuses compétences.

La didactique du plurilinguisme et en particulier de l'intercompréhension (désormais IC), dans une conception interactionnelle et transférentielle, a été le cadre de notre recherche.

De nombreuses formations en IC sont menées depuis une trentaine d'années dans ce domaine et le fait est que des bilans ont pu être établis concernant les ressources, les scénarios, les publics cibles, les contenus des formations (en particulier sur l'utilisation des émoticônes, les salutations etc.) ainsi que sur les modalités d'interaction (forums et chats, notamment pour le cas de la plate-forme Galanet¹). Cependant, il s'agit dans la majorité des cas de constats qui mènent à l'expression d'un ressenti favorable à l'issue de

¹ Consulter la description de la plate-forme dans le point 3.2.2.2

ces formations, d'un certain plaisir d'avoir suivi celles-ci, ou de constats qui ont servi de base pour l'évolution de certains éléments particuliers des dites formations. Mais alors que, de tout temps, les avancées en didactique des langues ont fait l'objet d'une expérimentation permettant de valider des résultats, à notre connaissance, des travaux qui permettent une démonstration basée sur des traitements de données continuent de faire défaut et n'ont jamais véritablement mesurer l'incidence de ces formations sur l'acquisition de compétences en langues étrangères.

Afin de contribuer à l'analyse de l'impact de ces formations, nous nous sommes fixée comme objectif de recherche l'analyse du degré de pertinence de l'utilisation d'un parcours en IC (dans une acception interactionnelle et transférentielle) pour l'acquisition de compétences langagières plurilingues (approche plurielle) mais aussi en langue étrangère (approche singulière).

L'hypothèse principale qui en découle est qu'une formation en IC permettrait aux élèves de développer leurs capacités de transfert de connaissances (entendu comme la reconnaissance de formes familières à partir de formes inconnues) par l'acquisition de compétences plurilingues et le développement de compétences en FLE.

Notre thèse a suivi un déroulement visant à considérer cette hypothèse et à atteindre l'objectif de la recherche. Ce déroulement est présenté ci-dessous, sous la forme d'un schéma (Figure 1) qui propose une vue d'ensemble synthétique facilitant sa compréhension.

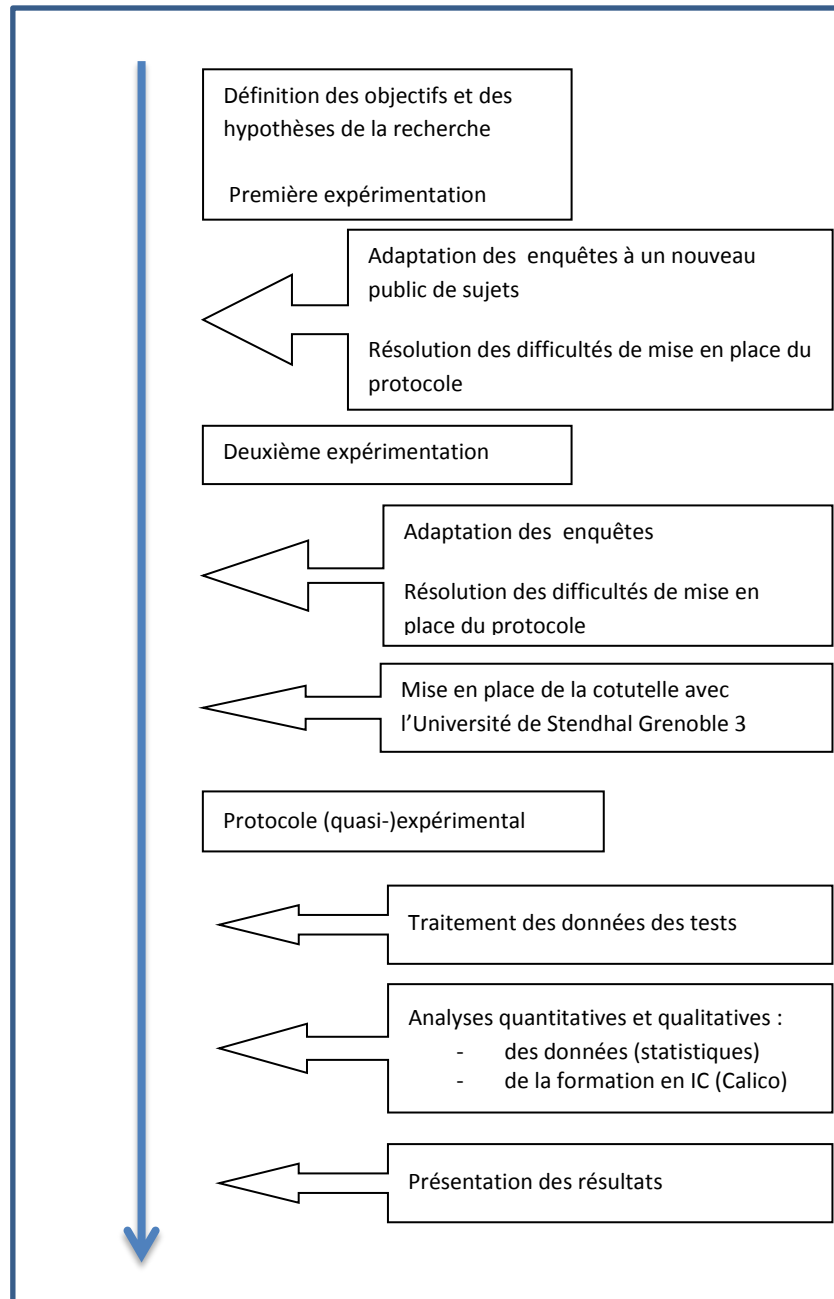


Figure 1 : Déroulement général de la recherche

Dans un premier temps, nous avons procédé à un cadrage théorique ciblé autour de deux aspects fondamentaux en lien avec la dite recherche : la notion de transfert et celle d'interaction. La notion de transfert, entendue comme une interférence positive (Weinreich, 1952 ; Lado, 1957), a été présentée dans une perspective chronologique en nous focalisant au fil des pages sur le domaine qui nous occupe, celui de la didactique des langues, et celle d'interaction en tant que fonctionnement des échanges réalisés entre des actants dans un contexte communicationnel.

Notre protocole d'analyse des compétences développées au cours d'une formation en IC sera ensuite présenté sur la base de quatre volets correspondant à (i) une analyse terminologique (concernant la pertinence du qualitatif « expérimental » appliqué à notre recherche en sciences humaines), (ii) à la présentation des deux expérimentations préliminaires, (iii) à la description du protocole définitif dans son ensemble (de son déroulement, du contenu des tests et de la méthodologie du recueil et du traitement des données) et, en dernière instance, (iv) à l'explicitation d'une méthode d'analyse semi-automatique des marques de l'interactivité intercompréhensive des forums de la session de formation plurilingue.

L'analyse terminologique permettra d'expliciter et de cerner les définitions de notions fondamentales utilisées au cours de notre approche méthodologique, et qui pourraient être envisagées selon différents axes, à savoir les notions de protocole expérimental, de compétences et les concepts d'échange/conversation/interaction/interactivité.

Les expérimentations préliminaires au protocole définitif seront ensuite présentées ; l'intérêt de ce volet repose davantage sur les options méthodologiques (qui devaient être revues et corrigées pour la conception du protocole définitif) que sur la portée, assez faible, des résultats. La première a été menée sur un échantillon de trois groupes d'étudiants universitaires permettant une analyse contrastive entre une formation FLE en présentiel, une autre en distanciel et la dernière en FLE avec une composante plurilingue. Elle a permis de mettre en lumière des contraintes logistiques et humaines : la pluralité des groupes multiplie les risques d'échecs pour l'établissement d'un protocole équilibré entre ces différents contextes, à la fois pour la mise en place de la formation mais également pour la qualité de celle-ci. Cependant, les modalités des enquêtes ont pu être validées. Ces constats majeurs ont conditionné la réappropriation de certains des outils créés (profil langagier et tests) et le recadrage contextuel de la mise en place de l'expérience. La dichotomie *virtuel vs. présentiel* a été abandonnée, principalement au vu d'une trop grande complexité, inhérente à la gestion de trois groupes se distinguant par le type de formation. Partant de ce constat d'hétérogénéité (complexité des groupes, niveau de langues, diversité des contextes et des contenus d'enseignement, appartenance à des filières diverses), notre choix s'est orienté vers un public de lycéens (homogénéité de niveaux de langue, des contenus et des contextes d'enseignement/apprentissage, d'âge etc.).

Cette première analyse expérimentale a permis d'en redéfinir une seconde en vue de comparer les résultats d'une formation FLE avec une formation en IC, toutes deux en contexte virtuel. Ce protocole aura été très formateur d'un point de vue expérimental par rapport à la mise en place des tests et de la formation à l'intérieur de l'établissement. Mais là encore, la complexité pour la mise en place d'un protocole tel que le nôtre, a rendu ardue sa réalisation, notamment par la jonction de trois facteurs clés : l'absence, cette fois aussi, d'un statut légitime et intégrée de la formation, et par voie de conséquence un niveau de participation insuffisant, et la non-adéquation du niveau de compétences visé par les tests avec le niveau des élèves (dû à une connaissance partielle des acquis des élèves en langue).

L'ensemble des conclusions issues de ces expérimentations a servi de base à la conception du protocole définitif, un protocole (quasi-)expérimental mené lui aussi en lycée avec des sujets de même niveau scolaire suivant cette fois-ci une seule et unique formation plurilingue sous la forme d'une session Galanet pour lycéens. Les tests ont été remodelés afin d'assurer une meilleure adéquation au niveau de compétences linguistiques et culturelles des sujets : l'objectif était de proposer des tests initiaux et finaux comparables, à la fois en termes de nombre, de types d'exercices et de difficulté des documents-soutiens. Cette procédure a permis d'assurer la nature « expérimentale » (apte à être reproduite) du protocole et des analyses. Celles-ci ont été menées sur la base du recueil et du traitement des données de deux tests initiaux (un avec les documents-soutiens en français et l'autre avec des documents-soutiens dans les autres langues de la session) et de deux tests finaux (avec des documents-soutiens en français et en autres langues).

Mais afin de pouvoir interpréter les résultats en termes de gain, il était nécessaire d'analyser les productions à l'intérieur de la formation, i.e. les différents échanges plurilingues dans les forums. Nous avons émis l'hypothèse que la progression en termes de compétences linguistiques relevait directement de la qualité de la participation et notamment du nombre des interventions et du degré d'interactivité des échanges. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser une plate-forme de traitement semi-automatique spécialisée dans l'analyse des forums (Calico) qui a permis l'étude à la fois thématique, formelle et fonctionnelle des échanges de ces forums ayant eu lieu lors de la session Galanet. Sur la base d'une analyse qualitative fine des échanges, nous avons établi une

batterie de marqueurs du discours interactifs permettant dans un second temps le traitement automatique de l'ensemble des échanges.

Le dernier volet de la thèse est consacré à la présentation des résultats de l'analyse contrastive réalisée moyennant un traitement statistique des données des tests et un traitement automatisé des interactions. Cette analyse croisée des résultats nous permettra de tester nos hypothèses initiales, à savoir de confirmer ou d'infirmer qu'une formation plurilingue, interactionnelle et transférentielle, sous la forme d'une session scénarisée d'échanges intercompréhensifs pour des lycéens favoriserait le transfert de compétences linguistiques et culturelles. Autrement dit, le développement de la faculté à procéder, de manière graduellement plus consciente, à des transferts sans un guidage méthodologique traditionnel, est susceptible d'être à l'origine de l'acquisition des compétences ciblées. Cette aptitude /attitude peut également optimiser l'apprentissage du FLE, ou de toutes autres langues « enseignées », dans une perspective de Langue Etrangère.

Les conclusions donneront des éléments de réponses et serviront aussi à proposer de nouvelles voies de recherche issues des constats et résultats de notre recherche.

2 FONDLEMENTS THÉORIQUES

Cette présentation qui rend compte du cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche comprend deux parties correspondant à deux aspects qui sont importants pour pouvoir entreprendre la description et la lecture de son cadre méthodologique, de ses prémisses, de ses objectifs, des options méthodologiques et, a fortiori, pour évaluer le sens et la portée de ses résultats :

- La question du contenu sémantique de la notion de transfert en tant qu'un des principaux processus qui sous-tendent les activités d'apprentissage. La description qui en est faite est forcément parcellaire car le concept de transfert n'est pas foncièrement attaché à l'acquisition/apprentissage, du moins comme on l'entend dans le domaine de l'enseignement.
- La question de l'intégration de la notion de transfert dans les nouvelles orientations pédagogiques de l'enseignement des langues, en particulier la définition d'une typologie des processus de transferts et la distinction entre transfert et base de transfert.

2.1 NOTION DE TRANSFERT : NATURE ET USAGES

Nous aborderons les fondements théoriques de cette recherche par un tour d'horizon de la portée de ce terme depuis son acception très générale ou au contraire circonscrite à des disciplines bien définies, jusqu'au sens qu'il recouvre dans le cadre des processus d'apprentissage et en particulier, en didactique des langues.

2.1.1 Définition de la notion de transfert

La notion de transfert est utilisée dans de nombreux domaines et s'avère être un terme largement polysémique. L'idée générique et fédératrice de ses différents sens est la notion de *transport* ou encore de *passage*, de *mutation* de *déplacement* ou encore de *transmission*. Sans vouloir dresser une liste exhaustive des différents usages de ce terme, il est toutefois intéressant de rendre compte de la diversité des domaines dans lesquels il est utilisé. Le transfert peut s'appliquer à des disciplines faisant appel à des notions abstraites, telles que dans les domaines de la psychanalyse (transfert de sentiments), des mathématiques (fonction de transfert), ou de l'économie (transfert de

technologie) ou faire référence à des données plus concrètes comme dans le cas de son utilisation en finance (transfert d'argent), dans le domaine sportif (transfert de joueurs), en informatique (transfert de données ou de fichiers), en biologie (transfert de gènes) etc.

Le transfert qui, malgré ces applications diverses, ne possède qu'un seul signifiant dans la littérature francophone peut, pour contribuer à sa définition, être confronté à ses traductions dans d'autres langues, ce qui permet de mettre en évidence les acceptions distinctes en fonction des domaines de manière très claire. En allemand, par exemple, la distinction est faite entre *die Umsiedelung* pour le transfert de population, *die Übertragung* dans le domaine juridique ou *der Transfer* pour le transfert de marchandises ou dans le domaine de la psychologie. En anglais, si le terme le plus général est celui de *transfer*, on utilise toutefois des mots ou expressions spécifiques comme *demise* pour le transfert de legs, *call forwarding* pour le transfert d'appel ou *transference* dans le domaine de la psychologie. Pour l'italien, le terme transfert est conservé pour le domaine de la psychanalyse tandis que pour les autres champs, ce sont *trasferimento*, *deportazione* ou *cessione*. En espagnol, c'est le terme *transferencia* qui prédomine, de la même manière que *transferência* pour le portugais. Cette variété des termes dans d'autres langues permet de situer la notion de transfert dans des domaines précis, alors que la langue française a préféré garder un terme générique d'applications contextualisées.

Autant la profusion de termes différents pour un même concept, foncièrement sémantiquement analogue, que l'adoption d'un terme générique pour des applications très différenciées entretiennent une ambiguïté quant au sens réel que la notion revêt.

De plus, la littérature à ce sujet n'est pas unanime. De nombreuses acceptions de ce terme s'y réfèrent, sans parler des articles qui traitent de cette notion sans toutefois en utiliser le terme, comme le mentionne d'ailleurs Cronbach dès 1963, en observant que « *reasoning ability, intellectual power, mastery of the great disciplines, functional skills in problem solving—whatever the name, the aim is transfer.* » ou encore Wilbert McKeachie (1987) qui souligne que « *Frequently we fail to recognize it because we hide it under other names.* », tous deux cités dans Haskell (2001).

La notion de transfert s'avère donc polysémique et évolutive. Elle n'a eu de cesse, et continue, de passer d'une discipline à une autre et de se redéfinir à l'intérieur de ces nouveaux cadres. Il est de ce fait particulièrement ardu de vouloir en donner une

définition, si ce n'est en indiquant avec précision le champ disciplinaire dans lequel le transfert sera mentionné (psycholinguistique, sociolinguistique, didactique, didactique des langues etc.). En somme, les définitions que nous présenterons seront toutes rattachées à des domaines d'application du transfert, même si elles restent générales car le volet suivant s'attachera à une définition plus précise du terme dans le cadre de l'apprentissage.

La définition qui renvoie à la représentation la plus traditionnelle qu'on s'en fait est celle de la psychanalyse qui concerne la reproduction de sentiments à partir de situations vécues antérieurement : « *Que sont les transferts? Ce sont des rééditions, des reproductions des motions et fantaisies appelées à être éveillées et rendues conscientes* »², la projection, sur la personne du thérapeute, d'une charge d'énergie affective et de sentiments initialement vécus. Cette projection peut être *positive*, mais également *négative* (avec éléments hostiles). Il semble que le transfert s'opère de manière passive en provoquant l'évocation d'une situation connue, l'objectif immédiat étant un travail sur le vécu dans le passé et l'objectif à long terme la gestion des réalités nouvelles.

Les opérations de transfert résultent d'une participation bien plus active du sujet dans des disciplines comme la psychologie ou la pédagogie, ainsi que le montre cette définition du *Trésor de la Langue Française* qui s'appuie sur une citation de Thinès, G. & Lempereur, A. (1975) et qui met l'accent sur l'« *effet facilitateur ou inhibiteur d'une activité initiale sur une activité d'acquisition subséquente : le transfert est dit positif, si l'acquisition est facilitée par l'activité préalable (...); il est dit négatif, dans le cas inverse .* » Rappelons cette dualité du concept à *effet positif* vs. à *effet négatif*, ici selon l'incidence favorable ou défavorable d'une activité antérieure sur une activité ultérieure. Cette dualité *positif / négatif* est reprise dans la définition du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003) :

« Sur un plan général, le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive. En ce qui concerne les apprentissages scolaires, le transfert peut se réaliser à l'intérieur d'une seule et même

² Sigmund Freud in Fragments d'une psychanalyse d'hystérie 1905 - In Œuvres complètes tome VI 1901-1905 - Puf Paris 2006 page 254

discipline ou au contraire lors des tâches offrant des similitudes mais appartenant à deux disciplines différentes. L'effet facilitateur observé résulterait alors de l'emploi d'une technique particulière ou d'une stratégie d'apprentissage. En conséquence, dans la pratique pédagogique, pour que l'apprentissage soit efficace, on doit s'efforcer de présenter les matières à apprendre de telle façon que le transfert puisse être à la fois intra- et interdisciplinaire. De plus, celui-ci pourra être *opérationnalisé*, ce qui consiste essentiellement à réfléchir aux stratégies et aux opérations cognitives utilisées : il s'agit en fait d'*apprendre à apprendre*. »

[Cuq, J-P., 2003]

Il semble que dans le domaine éducatif, on puisse considérer, contrairement à ce qu'on a suggéré *supra* quand il s'est agi de cerner la notion de transfert, que les manifestations des opérations de transfert ne sont pas circonscrites à un contexte particulier mais transcendent les matières enseignées. Elles opéreraient donc à la fois au cours de l'apprentissage des contenus d'une même discipline, mais également de manière interdisciplinaire. Dans la mesure où le contexte éducatif est un entraînement permanent aux opérations cognitives d'apprentissage, il est bien probable que cet axiome soit exact.

La définition suivante a été choisie parce qu'elle relève d'une observation pratique qui est autant un constat qu'une incitation aux responsables de formation : la réutilisation par les apprenants, de stratégies cognitives de transfert plus ou moins rodées mais sans doute sous-exploitées en pédagogie :

« Le processus par lequel la structure cognitive se trouve modifiée de façon permanente consiste en l'ajout de connaissances ou de liens entre des connaissances antérieures. Il faut cependant ajouter que tout apprentissage n'implique pas nécessairement l'accessibilité ultérieure et l'utilisation pertinente des connaissances acquises : c'est là qu'intervient le transfert »

[Bracke, D., 1998].

L'idée centrale ici est que l'approche de contenus nouveaux ne déclenche pas forcément la réutilisation de connaissances antérieures. Nous rejoignons l'auteur sur l'importance de l'incitation aux opérations de transfert (qui sont, à notre avis, naturelles mais souvent inexploitées) et leur optimisation pour traiter les contenus nouveaux et s'assurer de leur réactivation.

Retenons, dans cette présentation générale, mais qui aborde déjà la rubrique suivante, les attributs qui ont été attachés à la notion de transfert :

- Report d'une qualité, d'un savoir, d'un objet d'un contexte à un autre

- Dualité du concept : incidence négative quand des expériences dont le souvenir est plutôt négatif peuvent entraîner une approche négative des contenus nouveaux ou quand des contenus bien ancrés entravent, comme c'est le cas du filtre phonologique, la perception de la réalité nouvelle ; incidence positive quand des expériences dont le souvenir est plutôt positif entraînent une approche positive des contenus nouveaux ou encore servent de référence pour l'acquisition adéquate de connaissances nouvelles.
- Adaptabilité et évolution du concept en fonction de son objet, notamment en ce qui concerne l'influence d'états ou de savoirs antérieurs (simple passage, reproduction ou transformation active).

Bien qu'il ait déjà été fait mention dans cette rubrique d'acquisition et d'apprentissage, nous n'avons fait que survoler cette question à partir de définitions et de citations. Elle nécessite une rubrique à part pour mieux cerner le concept sur lequel nous avons pour objectif de nous baser, à savoir la nature des opérations de transfert dans les processus d'apprentissage et concrètement ceux de l'acquisition/apprentissage des langues.

2.1.2 Le transfert d'apprentissage

Ce volet débute par une citation qui résume bien la problématique que constitue la mise en œuvre des processus de transfert d'apprentissage, à travers le constat de l'incapacité des chercheurs et des enseignants à les provoquer ou à les susciter.

« Transfer of learning is universally accepted as the ultimate aim of teaching. However, achieving this goal is one of teaching's most formidable problems. Researchers have been more successful in showing how people fail to transfer learning than they have been in producing it, and teachers and employers alike bemoan students' inability to use what they have learned. (McKeough, A., Lupart, J. L., & Marini, A., 1995)»
[Haskell, R.E., 2001]

Ces deux réflexions présentes dans la citation *supra* mettent en exergue le paradoxe de la fécondité des recherches sur les opérations de transfert en contexte d'apprentissage et leur impuissance, ainsi que celle du personnel enseignant pour les mettre en pratique. Mais ce constat n'explique pas la nature, la cause de cette difficulté. Pour en explorer toute la complexité, on s'appliquera à présenter les travaux de la recherche sur le transfert d'apprentissage. Le champ de l'enseignement/apprentissage des langues sera

l'objet d'un volet à part pour deux raisons : la fécondité des recherches sur le transfert dans cette discipline et l'importance de cette analyse pour illustrer certaines des difficultés, certains des échecs subis pour l'application en contexte éducatif mais également certaines des conditions de sa réussite.

Ce sont les auteurs anglophones qui se sont penchés les premiers sur la notion de transfert d'apprentissage et les auteurs francophones ne renient pas cette influence (Peladeau, Forget & Gagné, 2005). Il s'agira de retracer brièvement ici l'évolution des recherches en rapport avec cette notion dans l'objectif d'éclairer les choix méthodologiques présentés dans les chapitres consacrés aux expérimentations de la présente recherche. Nous commencerons par présenter quelques-unes des réflexions concernant la notion de transfert d'apprentissage, utilisée dans le domaine de la pédagogie au sens large.

Au début du XX^e siècle, les behavioristes, et notamment Thorndike & Woodworth (1901) se sont intéressés à cette notion de transfert dans le cadre de recherches en laboratoire, sous l'angle de l'analyse des similitudes/écarts dans la relation de Watson entre stimulus et réponse (Flores, 1957). Ils arrivent à la conclusion que, plus la similitude est grande entre la tâche d'apprentissage et la tâche de transfert, plus le degré de transfert serait élevé. Cependant, cette approche se limitant aux comportements externes d'apprentissage, elle montrera vite ses limites et sera donc réorientée, notamment sur la base de la réflexion sur les tâches et les activités, la prise en compte de l'individu et de ses capacités cognitives et les variables relatives aux situations d'apprentissage (Tardif & Presseau ; 1998). Selon Peladeau, Forget & Gagné (2005), la majorité des recherches sur le transfert d'apprentissage sont largement basées, à tort, sur des situations de résolution de problèmes ou de raisonnement analogique. Cependant, ces premières recherches, menées au début du XX^e siècle, mettent en lumière une diversité de comportements qui ne sont pas directement liés à ce processus de résolution de problèmes et ce ne sera qu'à partir des années 60 que la psychologie cognitive se centrera sur cette composante majeure du phénomène de transfert (Ellis, 1965), intérêt qui ne sera pas vraiment concrétisé avant les années 90, selon Haskell (2001).

C'est ainsi qu'au cours des décennies de ce siècle, le transfert a été envisagé selon différents angles ce qui donnera lieu à des modèles théoriques variés. Haskell (2001) dresse une liste de sept modèles : « *formal discipline model of transfer, identical elements model, general principle model, stimulus generalization model, the cognitive*

information-processing model, the metacognition model et the instructional model. »

Ces différents modèles sont analysés par l'auteur ainsi que les critiques auxquelles ils ont été sujets, critiques qui ont engendré de nouveaux modèles de transfert d'apprentissage parmi lesquels peuvent être cités par ordre chronologique ceux de Holyoack (1985), Gentner, Ratterman & Forbus (1993), Stenberg & Frensh (1993), Toupin (1993), Presseau (1998), Bracke (1998), ou encore Tardif (1992, 1999).

Les réflexions portant sur les différents modèles ont entraîné un nécessaire positionnement des chercheurs sur la typologie à utiliser pour rendre compte des principales classes de transferts.

Transfert vertical versus transfert horizontal

La distinction *transfert vertical* vs. *transfert horizontal* explicitée dans les deux définitions ci-après constituera une base de réflexion pour tenter de cerner la nature du transfert d'apprentissage. La différenciation n'implique pas que les termes ne puissent être en relation de complémentarité. Nous soutenons au contraire que ces deux transferts peuvent être cumulés et cette combinaison être fondatrice des transferts d'apprentissage. C'est cette complémentarité entre *transfert horizontal* et *transfert vertical* qui fournira à l'apprenant la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences.

« ...la notion de transfert vertical porte sur les relations hiérarchiques existant entre l'acquisition d'habiletés simples et complexes dans un même domaine. Le transfert latéral (ou horizontal) porte, quant à lui, sur toutes les autres formes de transfert impliquant l'application d'apprentissages antérieurs dans un nouveau contexte mais à un niveau de complexité comparable. »

[Peladeau, Forget & Gagné, 2005]

Un transfert vertical « survient lorsqu'une habileté ou une connaissance contribue directement à l'acquisition d'une habileté ou d'une connaissance d'ordre supérieur. » Un transfert latéral ou horizontal se produit lorsqu'il y a « généralisation d'une connaissance à un ensemble de situations. »

[Toupin, 1995] cité par [Fargier, 2000]

Transfert positif versus Transfert négatif

Selon Toupin (1995), le transfert positif « *se produit lorsque l'acquisition d'une connaissance peut aider ou faciliter la performance sur une autre tâche tandis que le transfert négatif se produit si une connaissance inhibe ou interfère avec le rendement sur une autre tâche.* »

Nous n'entrerons pas plus avant dans cette distinction et renvoyons à la partie relative à ce sujet et reprise dans la définition du Dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) proposée au début de ce chapitre.

Transfert spontané versus transfert assisté

Péladeau (2002 : 83) dénonce le fait que certains chercheurs restreignent la notion de transfert à l'acception de transfert spontané, rejetant le transfert assisté, réalisé moyennant une intervention extérieure. D'où les conclusions en opposition avec la possibilité de transfert dans les milieux scolaires par exemple, où c'est le transfert assisté qui pourrait avoir été envisagé pour son exploitation. On peut en revanche se demander si le transfert est nécessairement conscient, délibéré, voulu, et par ailleurs si le report non volontaire est toujours un transfert.

D'autre part, ce même auteur attire l'attention sur le fait que la notion de transfert est étroitement imbriquée à la notion d'acquisition et de rétention, qui à elles trois constituent les principaux paramètres de l'évaluation de la qualité d'un apprentissage. Il indique par ailleurs que les études dans lesquelles la trace de l'existence de transfert n'est pas visible sont des études pour lesquelles le lien entre ces trois paramètres n'a pas été établi, ce qui renvoie au fait que l'absence apparente de transfert pourrait tout aussi bien être due à l'absence d'acquisition ou de rétention de la connaissance initiale.

Transfert proactif versus Transfert rétroactif

Le transfert proactif est l'effet d'un apprentissage initial (tâche A) sur un apprentissage subséquent (tâche B), comme l'apprentissage du latin pour l'apprentissage ultérieur des langues romanes. Le transfert rétroactif est l'influence de l'apprentissage d'une nouvelle tâche (tâche B) sur une activité pratiquée auparavant, comme l'apprentissage du solfège peut optimiser des aptitudes musicales initiales.

Comme pour toutes les théories qui traitent de l'humain, les conclusions -quant à la nature, le *modus operandi* et l'incidence des comportements observés- entre les différents courants de recherche sont rarement unanimes et le transfert d'apprentissage n'échappe pas à cette norme.

Aussi, après cette consultation des principales théories concernant le sujet et la compréhension des différents modes d'approche de la notion et de ses applications en contexte d'apprentissage, nous avons voulu nous poser des questions simples mais que nous jugeons pertinentes pour la suite de notre propos dans l'objectif d'appréhender le

sujet à partir d'une réflexion qui éclairerait pragmatiquement l'étude que nous souhaitons mener.

Quels sont les éléments que l'on peut transférer ?

En principe, on peut transférer toute connaissance acquise antérieure au transfert, à partir du moment où elle nous est accessible, en relation avec les notions de mémoire à court et long terme et de réactivation des connaissances. Ainsi, les connaissances ou compétences qui ont fait l'objet d'un transfert sont uniquement redevables de ce processus de transfert et non pas de leur nature propre.

Quel est ou quels sont le(s) conditionnement(s) de transfert ?

Autrement dit, comment fonctionne le processus de transfert ?

- Cela suppose des connaissances initiales mais aussi une accessibilité à ces connaissances (mémoire, réactivation des connaissances) selon la base de la psychologie cognitive (Tardif, 1992)
- Cela suppose un processus qui permette la modification de ces connaissances, soit par ajout de connaissances soit par liens entre ces connaissances et qui puisse alors mener à une adaptation à la nouvelle situation.

« Lorsqu'un individu effectue un transfert, il ne se contente pas de référer à n'importe quelle connaissance antérieure, mais plutôt à un ensemble de connaissances de haut niveau adaptables dans un nouveau contexte et qui sont modifiées à cette fin. »
[Bracke, 1998]

- Cela suppose que l'individu soit conscient de ces modifications et apte cognitivement à les intégrer.
- Cela suppose que les contextes soient favorables au succès de ce processus et qu'il y ait similarité entre les contextes, similarité en référence à un point de vue ou à un cadre.(Gentner, 1989)

De plus, la question des conditions de réalisation des processus de transfert mène forcément à s'interroger sur les mécanismes ou sous-processus de transfert.

Bracke (1998) propose une synthèse des processus qui interviennent dans le mécanisme de transfert étudiés par la plupart des auteurs, dont il définit les différentes étapes ainsi :
« l'accessibilité, la mise en correspondance (qui inclut l'appariement et l'inférence),

l'évaluation et, finalement, l'adaptation qui consiste en une re-spécialisation.», avec cette chronologie des étapes :

- Accès à la connaissance
- Mise en correspondance ou reconnaissance
- Évaluation, examen de la justesse de l'appariement
- Intégration des nouveaux acquis sur la base d'une spécialisation ou d'un enrichissement dans le domaine.

Ce sont ces différentes étapes des processus de transfert qui nous ont servi de guide pour l'élaboration de nos tests dans le cadre du protocole de la présente recherche. En définitive, nous nous sommes basée, comme Ellis (1965, cité dans Bracke, 1998), essentiellement sur cette conception de transfert proactif qui fait qu' : « *il y a transfert d'apprentissage lorsque l'expérience ou la performance d'une tâche influence la performance d'une tâche ultérieure* ».

2.1.3 Transfert en didactique des langues

Afin de compléter cet état des lieux des recherches sur la notion de transfert et de le recadrer dans le domaine qui concerne la présente recherche, une rétrospective de son incidence en didactique des langues est proposée dans ce chapitre. Une première considération est à faire : on ne retrouve pas souvent le terme à proprement parler, dans la littérature ; on lui préfère l'appellation *interférence* qui sans vraiment s'écarter du sens du mot transfert, revêt en revanche plutôt la connotation de l'obstacle dans le processus de transfert. Une première partie exposera la transition qui s'est opérée en didactique des langues à partir de la prise en compte des phénomènes de transfert. La seconde partie présentera l'acception qui en est faite actuellement d'un point de vue global.

La mise à profit bien spécifique des opérations de transfert en contexte plurilingue d'IC et qui plus est, en situation d'interaction, sera explicitée au terme de cette analyse théorique, dans une rubrique à part, car ce contexte constitue sans doute un des contextes les plus favorables à l'activation des stratégies cognitives transférentielles et un des plus illustres pour en comprendre les mécanismes.

2.1.3.1 *Transfert et analyse contrastive (AC)*

Ce ne sera que vers la fin des années 50 que la notion de transfert s'intégrera dans les disciplines linguistiques et notamment dans les travaux sur l'analyse contrastive. Ainsi, dans le but de pouvoir expliquer avec précision de quelle manière la notion de transfert a évolué au cours du temps et des axes de recherche en linguistique, il est nécessaire de partir de la présentation de l'analyse contrastive, de ses origines à son abandon (provisoire) à la fin des années 60. Elle est née en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères et que l'on attribuait à la non-prise en compte des différences de structures entre le système de la langue maternelle de l'élève et celui de la langue étrangère.

C'est dans le cadre des recherches sur le contact des langues et le bilinguisme au début des années 50 que l'analyse contrastive (désignée par les initiales AC, désormais) trouvera son origine. En effet, des chercheurs ont fait le constat d'une certaine influence de la langue maternelle (LM) sur la langue étrangère (LE) qui, selon eux et à ce moment-là des recherches, était responsable des erreurs observées chez les apprenants.

Ce sont Weinreich (1953) et Lado (1957) qui, les premiers et les plus reconnus, introduisent dans la recherche en linguistique appliquée, la notion de transfert à travers leurs travaux sur le bilinguisme et la relation entretenue entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Les recherches de Weinreich portent sur des sujets bilingues utilisant alternativement deux langues, la leur et une langue seconde tandis que Lado s'intéresse au bilinguisme en construction par apprentissage. Cependant, ils sont tous deux dans la même ligne de pensée, la linguistique différentielle, et ils se rejoignent sur la notion de transfert.

Weinreich utilise le terme d'interférence pour s'y référer et il le définit ainsi :

« Those instances of deviations from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact »
[Weinreich, 1953 : 1].

Il soutient également que plus la différence entre les systèmes des langues est grande, plus les problèmes d'apprentissage seraient importants, tout comme la zone potentielle d'interférence (ibid, 1). Il est à signaler que l'auteur considère que la *nature* même du procédé d'interférence que peut engendrer la différence entre le français et le chinois et la différence entre deux variétés d'anglais ne change pas. Les mécanismes

d'interférence seraient identiques et l'utilisation du terme de bilinguisme justifié dans les deux cas.

Lado (1957) adopte une position similaire à celle de Weinreich, ajoutant cependant une portée culturelle à la définition de l'interférence. Il s'attache également plus particulièrement aux similitudes entre les structures des langues en contact, qui permettent une interférence positive, ce qui annonce un tournant qualitatif du concept qui était entaché de perturbateur. Selon lui,

« Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distributions of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. »
[Lado, 1957 : 2].

Ainsi l'AC avait comme vocation de décrire et éventuellement prédire les erreurs produites au cours de l'apprentissage d'une LE, c'est à dire les *zones de résistance à l'apprentissage* (Dabène, 1975) avec comme préalable, une étude précise des systèmes des langues en contact dans le but de pouvoir les comparer, selon les principes de Fries (1945).

Les recherches menées dans les années 60-70 se sont essentiellement orientées vers l'étude des systèmes fermés tels que la grammaire ou la phonologie, le lexique, le culturel ne se prêtant pas aussi directement et aussi facilement à des analyses contrastives. Au cours de cette période finalement assez brève, une scission s'est alors imposée entre une optique théorique de l'AC et son versant *appliqué*. En effet, les didacticiens ont mis en évidence un certain nombre de facteurs qui limitent la mise en application de l'AC en didactique.

La valeur prédictive mise en avant comme principe fondamental sera mise en doute aussi bien par les enseignants que par les chercheurs qui s'opposent à l'idée que toutes les erreurs des apprenants en L2 soient issues des différences entre la L1 et la L2. Ils se basent notamment sur le fait que toutes les erreurs prédites par l'AC ne se produisent pas systématiquement, que certaines erreurs identiques peuvent être observées chez des apprenants d'une même langue seconde mais de L1 différentes et que des erreurs recensées pour des apprenants de L2 se produisent également dans certains cas pour des locuteurs natifs. Un autre exemple appuyant cette remise en question est le fait que

certaines apprenants étaient capables de produire des énoncés qu'ils n'avaient encore jamais entendus.

Ce constat assez polémique sur l'AC aura pour conséquence une rupture dans la recherche sur l'AC entre ses partisans et les chercheurs favorables à l'analyse des erreurs, en elle-même et pour elle-même.

L'article de Corder (1967) rend compte de ce tournant dans les orientations, avec l'idée que les erreurs produites par les apprenants ne sont pas obligatoirement à mettre sur le compte d'une persistance du système de la L1 mais révélerait plutôt d'une réflexion engagée de la part de l'apprenant sur la L2.

(...) The task of the second language learner is a simpler one: that the only hypotheses he needs to test are: "Are the Systems of the new language the same or different from those of the language I know?" "And if different, what is their nature?" Evidence for this is that a large number, but by no means all, of his errors, are related to the Systems of his mother-tongue. These are ascribed to interference from the habits of the mother-tongue, as it is sometimes expressed. In the light of the new hypotheses they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather signs that the learner is investigating the Systems of the new language.
[Corder, 1967]

De nombreuses recherches continueront de porter sur l'analyse contrastive entre deux ou plusieurs langues essentiellement à des fins de description linguistique, notamment en morphosyntaxe et/ou en phonétique. Elles nourriront la didactique, mais on affectera alors à l'AC une *fonction explicative* qui aura comme but de *rendre compte de certains phénomènes de transfert* (Dabène, 1996)

Dans le cadre de l'AC, la notion de transfert apparaît dès les études de Weinreich et Lado, comme nous l'avons explicité auparavant. Seulement, il s'agit bien de l'utilisation de la terminologie *notion de transfert* et non du terme *transfert*. Cette distinction est significative car la notion de transfert sera en fait réduite systématiquement à l'idée négative de ce concept et désignée comme *transfert négatif* ou *interférence*, supposée à l'origine des erreurs des apprenants. Mackey (1965) définit l'interférence comme « *l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue* ». C'est la *crainte de la contamination* (Piccaluga & Harmegnies, 2008), la faute est considérée comme *une mauvaise herbe à extirper* (Debyser, 1970).

Nous nous arrêterons maintenant de manière particulière sur l'article de Debyser (1970) qui constitue selon nous le meilleur état des lieux des recherches sur l'AC et celui qui aura permis de redéfinir la notion de transfert avec une précision terminologique déterminante pour les recherches ultérieures en didactique des langues prenant en compte le transfert.

Cet auteur donne des pistes sur les raisons pour lesquelles l'analyse contrastive, prometteuse à son origine, aura subi un reniement, en particulier par une approche behavioriste, centrée sur la méthode et l'enseignement plutôt que sur l'apprenant. Ainsi, les théories de l'apprentissage suivies par l'AC n'auront pas été appropriées, selon lui, à son développement et une nouvelle réflexion et un revirement théorique (Newmark et Reibel, 1967) donnera un second souffle à l'AC désignée dans l'article comme *linguistique contrastive*.

Ce n'est pas tant l'analyse contrastive elle-même qui fut rejetée mais la manière dont ses résultats ont été exploités à la fin des années 50. Ce revirement basé sur la réflexion du statut de l'erreur, sur l'interlangue et de nouvelles définitions du terme d'interférence permet à l'analyse contrastive de faire sens et de s'intégrer de nouveau dans la recherche, élément nécessaire pour l'analyse, la description et le traitement des erreurs sous un angle positif. Sans le nommer, il met en évidence le principe même de l'interlangue, comme une « *série de structurations et de restructurations successives, où des hypothèses provisoires, impliquant des fautes à la fois inévitables et « nécessaires », sont tour à tour formulées, testées par l'élève, et constituent autant de palliers discontinus dans l'organisation progressive de sa compétences.* » (Debyser, 1970. p.34) Les fautes, les interférences perdent alors un peu de leur négativité. L'attention nouvelle portée sur les erreurs et la notion d'interlangue fait voir sous un autre jour l'analyse contrastive, lui donnant à nouveau un caractère nécessaire et utile pour l'enseignement des langues étrangères.

Debyser définit l'interférence selon trois axes (psychologique, linguistique et pédagogique), présentant cette notion à la fois comme un affect des comportements, le résultat d'un phénomène de contact de langues et/ou la production de fautes particulières influencées par la langue maternelle.

Son analyse des travaux sur les habitudes de perception en lien avec la théorie de transfert a mis en évidence la profusion terminologique pour la désignation de l'interférence (*transferts positifs, négatifs ou neutres, d'inhibition, de facilitation, de diminution ou de rétention*) qui l'a amené à une nécessité de clarification et de

définitions propres, notamment pour distinguer les notions de transfert et d'interférence :

« On appellera transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, interférence l'effet négatif. Ces effets peuvent porter sur l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A. On parlera en ce cas de transferts proactifs. Ils peuvent au contraire porter sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B. On parlera alors de transferts ou d'interférences rétroactifs. Le transfert et l'interférence peuvent être interprétés comme des tendances ou des facteurs influant sur l'apprentissage, on parle alors de facilitation pour le transfert et d'inhibition pour les interférences. [Debyser, 1970 : 36-37]

L'auteur fait le constat que les études menées auparavant ne sont pas basées sur des interactions langagières authentiques mais sur des activités de mémorisation ou d'association lexicale essentiellement, ce qui fausse la valeur de leurs résultats pour l'enseignement des langues étrangères. Il indique également des facteurs psychologiques pouvant entrer en jeu dans les relations de transfert ou d'interférence, dont les principaux sont l'attitude à l'égard de la langue étudiée, le statut des langues en présence, l'âge et les aptitudes.

Ainsi, loin de condamner la linguistique contrastive, il lui redonne au contraire un regain et propose de s'en servir comme tremplin pour d'autres recherches.

« Il en est de même pour la linguistique contrastive, dont on a pu se demander si, après un départ trop claironnant, elle n'était pas en plein désarroi. Certes la comparaison appliquée des langues vivantes n'a pas eu son Meillet. Nous pensons toutefois pour notre part qu'il n'y a aucune raison théorique d'abandonner ce genre de recherches, mais qu'il est temps au contraire de les développer et de les approfondir en tenant compte des apports les plus récents de la linguistique générale et de la psycholinguistique. Elles doivent en effet nous apporter non seulement une stratégie mais une théorie de contact vécu par l'individu entre deux langues différentes ». [Debyser, 1970 : 6]

Cette nouvelle voie proposera ainsi des alternatives pour ce qui est de la didactique, dont la notion d'*interlangue* donnée implicitement par [Corder, 1967] cité ci-dessus. L'AC ne sera pas abandonnée mais plutôt utilisée à des fins différentes, centrées sur des études principalement microlinguistiques. Debyser (1970) souligne son potentiel dans le cadre de l'analyse linguistique : « *Les études contrastives (...) peuvent rencontrer en chemin des problèmes théoriques intéressants, permettre la vérification d'hypothèses et susciter des descriptions qui manquaient* »

À partir des idées exprimées au début des années 70, et notamment celles qui mettent l'accent sur la reconnaissance de l'interférence positive, les didacticiens sont alors favorables au fait qu'il y aurait plus à gagner pour la didactique des langues à se baser

sur les points communs entre celles-ci plutôt que de se fixer sur leurs différences. C'est un bouleversement dans la compréhension de la logique du comportement et des stratégies de perception. Debyser (1970) reconnaît qu'il était cohérent d'associer les différences entre les systèmes linguistiques aux erreurs d'apprentissage et la résolution des erreurs à la re-connaissance consciente de ces différences. Mais il regrette que les similitudes n'aient pas été prises en compte pour le seul fait qu'elles ne pouvaient être source d'erreur.

« La linguistique contrastive ou différentielle se propose de résoudre en principe les difficultés d'apprentissage provoquées par les différences entre les langues. Il en résulte que les études contrastives accordent plus d'attention aux différences ou « contrastes » qu'aux ressemblances structurales. On suppose en effet que ce que deux langues peuvent avoir de commun ne peut susciter que des effets de transfert, facilitant l'enseignement. »
[Debyser, 1970]

2.1.3.2 *Transfert, interlangue et contacts de langue*

Évoluant entre cognitivisme, psychocognitivisme et socioconstructivisme, la notion de transfert sera par la suite abordée majoritairement selon deux points de vue dépendant de deux contextes d'approche distincts, celui de la recherche sur les langues en contact, d'une part et celui de l'acquisition du langage, d'autre part. Le premier contexte fait référence aux travaux en sociolinguistique et à ceux de Weinreich en particulier, tandis que le second s'intègre aux recherches en psycholinguistique avec les travaux sur l'acquisition d'une langue seconde, en particulier sur l'analyse des erreurs et l'interlangue (Auer, 1987). On notera toutefois que cette distinction ne fait pas l'unanimité et que Vogel (1995) relie la notion d'interlangue à la didactique des langues étrangères et non à la psycholinguistique (Meissner, 2001).

Auer (1987) explique en trois points ce revirement dans le domaine de la didactique des langues :

1. La centration sur l'apprenant pour l'analyse des *structures et processus psycholinguistiques (stratégies d'apprentissage)*. C'est l'accès à l'*interlangue* en tant que *système linguistique séparé*. (Selinker, 1972)
2. La prise en compte des apports des recherches sur le contact des langues grâce auxquelles le point de départ est défini comme un seul répertoire linguistique bilingue et non plus comme deux systèmes séparés. (Gumperz, 1967)

3. La réhabilitation de la notion de transfert (Meisel, 1983 ; Kellerman, 1979) considérée dans une optique psycholinguistique *comme l'une des stratégies de l'individu dans le processus de construction de son interlangue*.

Ces trois points, à la fois séparés et complémentaires dans une optique didactique, ne font que conforter des positions prises par les chercheurs de manière plus isolée. Nombreux sont ceux qui ont travaillé ou qui travaillent encore sur la notion d'interlangue, notion incontournable au jour d'aujourd'hui dans toute recherche en didactique des langues. Nous proposons d'ailleurs *infra* à ce sujet quelques définitions choisies :

- Selinker (1972) désigne l'interlangue comme un « *système linguistique séparé* » et précise dans le glossaire de son ouvrage avec Gass que l'interlangue est « *the language produced by a nonnative speaker of language (i.e., a learner's output). Refers to the systematic knowledge underlying learner's production* ». Non généralisable, donc.
- L'interlangue consiste en « *Un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique du dialecte idiosyncratique constitué à un moment donné.* », selon Gaonac'h (1987)³. Lié à une instance concrète dans le processus de progression.
- Pour Faerch & Kasper (1987 cité dans O'Malley & Chamot, 1990), le transfert est « *the process by which L2 learners activate L1 knowledge in developing or using their interlanguage, and point out that the process may either support (positive transfer) or detract (negative transfer) from learning.* » Phénomène en symbiose totale avec les phénomènes de transfert négatif et positif.
- Py (1990) rejoint Gaonac'h en ceci que c'est un phénomène évolutif ; il précise qu'il ne s'agit pas d'une sorte de pidgin mais qu'elle porte en germe les constituants d'un système linguistique sans toutefois avoir le caractère social décrit par Saussure au sujet de la langue :

« Par interlangue nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématicité, variabilité, autonomie. [...]. En outre, l'interlangue n'est pas véhiculaire d'aucun groupe social. »
[Py, B., 1990 : 82]

³ Gaonac'h D., (1987), *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.

- Ellis (1991) définit l'interlangue en tant que « *The systematic knowledge of language which is independent of both the learner's L1 and the L2 system he is trying to learn* ». Sa définition sous-entend que peu ou pas de traits des langues maternelle et seconde sont observables dans l'état « interlangue ».
- Pour Vogel (1995), l'interlangue se définit comme « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible* ». L'accent est mis sur le caractère évolutif de l'interlangue.

Ces quelques définitions reflètent bien un consensus terminologique autour de la notion de *système*, intermédiaire, non fini, évolutif. Néanmoins, il n'aurait pas été suffisant de se satisfaire de cette homogénéité terminologique pour que cette notion puisse être pertinente en didactique des langues. Ce sont les points 2. et 3. de l'article de Auer (1987) présentés *supra* qui soulignent l'importance de la réflexion sur les processus de construction et d'évolution de l'interlangue, résultant de l'activation de stratégies successives d'intégration du nouveau système : réflexion fondamentale en didactique des langues mais aussi pour éclairer la notion de transfert. En effet, le transfert qui avait été réhabilité à l'occasion de sa nouvelle acception par Debyser en 1970 et 1971 se retrouve ainsi étroitement lié à la notion d'interlangue.

En lien avec les recherches sur l'interlangue, Wendt (2000) propose un schéma des actions de langues (autrement dit, des stratégies d'action en langue étrangère), présenté ci-dessous, dans lequel la notion de transfert constitue un des moyens pour mettre en œuvre des stratégies métacognitives d'apprentissage à disposition de l'apprenant. Cette position dans le schéma (comme moyen pour accéder ...) semble adaptée à celle de notre recherche, accompagnée de termes qui l'enrichissent, tels que *interférence*, *inférence*, *généralisation*, *différenciation*, *bottom up*, *top down* (*processus ascendants / descendants*), *sélection* et *repérage de signaux* qui sont tous porteurs de l'idée d'une approche de la réalité à partir de la recherche de sens en faisant usage d'habitus perceptifs (tels que l'assimilation ou généralisation, la dissimilation ou différenciation, le recours à l'expérience vécue, en somme).

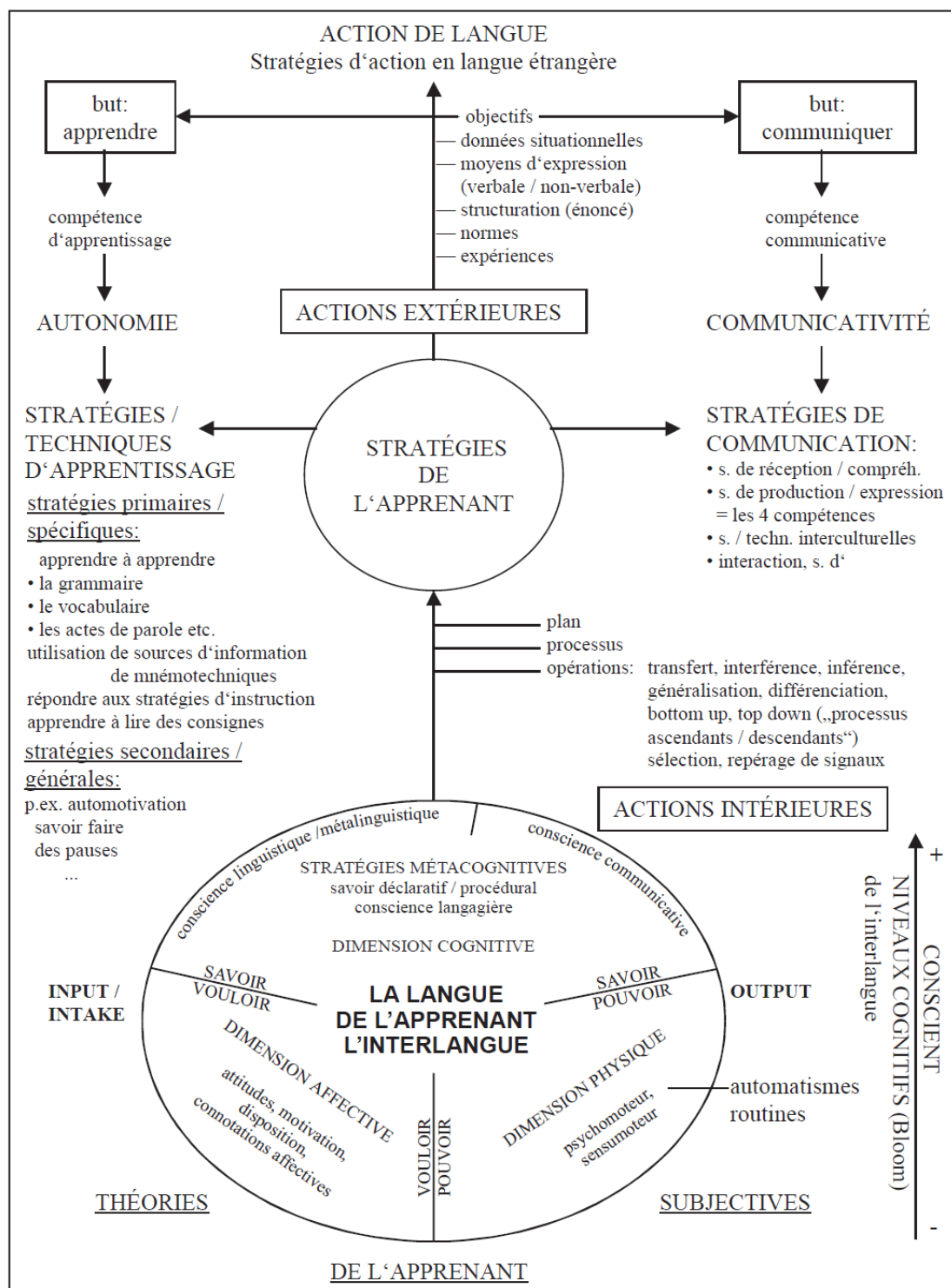


Figure 3 : représentation des stratégies d'action en langue étrangère de Wendt (2000)

C'est également dans ce sens que le terme de *nativisation* est utilisée chez les anglo-saxons et développée par Andersen. Selon Grosbois (2009) cela « consiste à traiter toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés, notamment

(mais non exclusivement) ceux de la langue 1 (L1).». L’auteur s’appuie sur les propos d’Andersen (1983) :

“In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and use.”

[Andersen, 1983 : 20]

Ainsi, malgré la pluralité des termes utilisés par les chercheurs (*nativisation*, *borrowability* ou *transfert*), il est indéniable que les connaissances préexistantes chez les apprenants sont considérées actuellement en didactique des langues comme une base pour l’acquisition de nouvelles connaissances dans une autre langue. C’est un saut conceptuel important par rapport à l’époque, pas si lointaine, où il s’agissait avant tout de créer des situations d’apprentissage où toute référence, allusion au système linguistique de la langue 1 était traitée comme une interférence qui se *mettait en travers* du processus d’acquisition/apprentissage de la langue seconde.

S’engagent alors de nombreuses recherches, parmi lesquelles la réflexion des partisans du bi-plurilinguisme (Cavalli, 2008). Les limites constatées de la notion de bilinguisme les ont poussés à proposer une notion distincte, celle de plurilinguisme. Celle-ci va au-delà de l’apprentissage d’une seule langue étrangère, ou même de plusieurs apprises les unes après les autres comme pour la *Third Language Acquisition* (TLA) par exemple. En effet, la question qui se pose est de savoir si l’apprentissage des langues dans des contextes souvent différents, se fait de manière cloisonnée ou « transfère » les acquis d’une langue à une autre, c’est-à-dire la L2 sur la L3, L4,... Ln mais aussi la L3 sur la L4,... Ln. Ce concept est désigné par De Angelis & Selinker (2001) comme *interlanguage transfer*. Il est important de spécifier que ce concept est à différencier de celui de *transfert interlinguistique* (Porquier & Py, 2004). L’*interlanguage transfer* désigne « l’influence d’une langue non native sur une autre langue non native » et exclut l’influence de la L1 sur la L2, tandis que le *transfert interlinguistique* inclut l’influence de toutes les langues, y compris celle de la L1 sur la L2.

Les influences des langues en jeu dans l’enseignement/apprentissage apparaissent alors comme complexes et une fois encore, la terminologie autant que les concepts se croisent, soit pour se rejoindre soit pour s’opposer. Le point commun à toutes les recherches est en fait la notion de transfert car tous les chercheurs sont unanimes à ce

sujet : des transferts se font entre les langues. La tâche est alors de déterminer les types de transfert et la manière dont ils fonctionnent entre les langues.

La notion de transfert, qui a été l'un des aspects fondamentaux de la SLA (*Second Language Acquisition*), sera finalement reconsidérée dans la perspective du multilinguisme ou *Third Language Acquisition* (TLA) (Heidrick, 2006). Cook fait le constat d'une société majoritairement multilingue et refuse le point de vue monolingue (superposition des apprentissages linguistiques) des recherches en TLA. Il définit le multilinguisme comme « *the existence in the mind of one system, which functions as a whole, rather than the coexistence of separately functioning linguistic systems* », cité dans (Heidrick, 2006). Il propose un modèle de multicompétence (multicompetence model) « *according to which L2 users' knowledge of either the L1 or the L2 is typically not identical to that of monolingual native speakers of L1 and L2* ». (Cook, 2002: 5–6)

La notion de transfert trouve alors sa place à l'intérieur de ce modèle et est définie par l'auteur comme « *a source of both code-breaking and decoding. Code-breaking in language learning is the "creation of knowledge in the mind"; decoding is the "use of existing knowledge for a purpose"* ».

De Angelis & Selinker (2001) révèlent par leurs recherches que les compétences de l'apprenant et l'apprentissage/utilisation de plusieurs langues ne sont pas des critères obligatoirement déterminants pour décroïsonner les acquis ; la proximité typologique peut à elle seule être déterminante dans le choix de la base de transfert. La proximité typologique est en effet un élément déterminant mais c'est une condition d'ordre linguistique qui n'est pas exhaustive au contexte de langues génétiquement apparentées. Les bases linguistiques de transfert sont personnelles et s'appliquent dans un contexte plus large que la simple parenté. L'activité de transfert est une opération psycholinguistique et même psychoculturelle, par conséquent redevable de paramètres qui vont au-delà de la parenté génétique interlangues, même si celle-ci est innédiatement facilitatrice.

Cette approche est appuyée par les études de Herwig (2001) sur les bases de transfert dans le cas de traduction de la L1 vers une langue étrangère, qui détermine que ce sont les compétences dans toutes les langues et pas seulement en L1 qui sont utilisées et que le critère de similarité typologique serait également déterminant dans le choix de la langue source pour le transfert. Dans le même axe, Leung (2005) énonce le fait que l'apprentissage d'une L3 serait facilité par la proximité typologique entre la L2 et la L3. Gibson, Hufeison & Llibbon (2001) affinent le critère de proximité typologique par

rapport *au statut des langues maternelles versus acquises*, mettant en évidence le fait que la proximité entre L1 et L3 n'est pas forcément pertinente pour l'acquisition de la L3, contrairement à la proximité typologique entre L2 et L3. Cependant, la notion de distance entre les langues (ou de proximité) est estimée subjective car « *la distance et la perception de la distance sont deux choses différentes et l'évaluation subjective de ces divergences par l'apprenant sera alors bien plus significative* » (Klein, 1989 cité par Dabène, 1996).

Bono (2008) souligne le fait que le rôle de la facilitation des langues préalablement acquises constitue l'explication de l'avantage stratégique des apprenants plurilingues (Cenoz, Hufeison & Jessner, 2001 ; Clyne, 2003 ; Ringhom, 2007) pour qui cet avantage, cette facilité à aborder un nouveau système de langue serait directement proportionnel au nombre de langues connues. (Gajo, 2001 ; Moore, 2006).

D'autres auteurs font mention d'autres critères, plus centrés sur l'apprenant. De Angelis (2005) se penche sur le rôle psychotypologique et annonce que la maturité métalinguistique de l'apprenant serait plus déterminante encore que la proximité typologique dans le choix de la base de transfert et Cenoz (2001) introduit l'âge comme facteur de détermination de la base de transfert.

Cependant, dans tous ces travaux, il n'y a pas de véritable considération particulière d'un savoir, d'une compétence « plurilingue », mais plutôt des conditions favorables au multilinguisme individuel.

Il faut donc différencier ces différentes approches en TLA de celles de la didactique du plurilinguisme qui sera abordée dans la partie suivante.

2.1.3.3 Transfert et didactique du plurilinguisme

Les recherches sur le plurilinguisme sont issues des travaux sur le bilinguisme (par ex. Grosjean, 1982 ; Lúdi & Py, 1986, 2002 ; Gass & Selinker, 1983 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986 ; Py, 1991), qui avaient ouvert des voies pour la réflexion dans le cadre plurilingue. La notion de transfert continue d'évoluer en fonction des différents contextes et méthodologies de la didactique des langues étrangères quoique son incidence sur la compétence plurilingue ait été bien comprise, de manière visionnaire, par Dabène (1996) et Blanche-Benveniste (1997) qui avaient initié avec leurs équipes de recherche un mouvement autour de la notion de transfert (nommé à ces dates « *contrastivité* ») en direction d'une compétence plurilingue qui dépassait les clivages

théoriques de l'époque. Il faut tout d'abord définir en quoi le plurilinguisme se distingue de l'acquisition/apprentissage bilingue, trilingue ou multilingue. Les acceptions sont diverses et là encore la terminologie variée mais la notion de transfert y est omniprésente.

On prendra pour exemple, l'énumération de Véronique (2005) qui recense différentes expressions relatives à la didactique du plurilinguisme : enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique du plurilinguisme, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité des langues, approches plurielles des langues et des cultures. À celles-ci peuvent encore s'ajouter celle de didactique des langues, en opposition à didactique de la langue (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009) ou encore didactique de l'IC donnée comme équivalente par Meissner (2008) :

« La didactique du plurilinguisme (ou la didactique de l'intercompréhension) est une didactique transférentielle, elle se veut transversale par rapport aux différentes matières linguistiques sans pour autant remplacer les didactiques spécifiques (de l'anglais, de l'espagnol, etc) ».
[Meissner, 2008]

Mais nous nous consacrons un chapitre à part du cadre théorique à la Didactique de l'Intercompréhension, dans la mesure où elle constitue le cadre spécifique de notre étude.

La didactique du plurilinguisme regroupe donc de nombreuses approches didactiques et s'utilise même parfois dans des sens particuliers, comme dans Meissner (2007) en tant que concept global de l'enseignement des langues étrangères scolaires.

La didactique du plurilinguisme s'appuie selon Gajo (2008) sur trois grandes caractéristiques qui sont la didactisation du contact des langues, le bi-/plurilinguisme comme but et comme moyen et la prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement. Autrement dit, les langues sont envisagées globalement et naturellement reliées entre elles pour ne former qu'un ensemble du curriculum linguistique, que le répertoire pluriel visé par la didactique est considéré comme évolutif et en perpétuelle restructuration par les apprentissages et que la L2 est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement.

La notion de transfert n'était pas étrangère aux chercheurs qui travaillaient dans le domaine des approches plurielles. Pour ce qui est des auteurs francophones, le terme utilisé est plutôt celui de « transférabilité », comme employé dans cette citation :

« Notre travail s'appuie sur des travaux antérieurs (Kellerman, 1979 ; Jordens, 1979, Giacobbe, 1990 ; Véronique, 1990 ; Dabène, 1996 ; Dabène & Degache, 1996) qui ont permis de déceler chez les locuteurs la construction de contraintes subjectives de transférabilité et de règles de passage interlinguistique d'une langue à l'autre ».
[Moore & Castellotti, 2001]

La notion de transfert a donc sa place dans la didactique du plurilinguisme, mais elle n'a pas été considérée fondatrice.

2.2 POSITIONNEMENT DIDACTIQUE

Ce chapitre expose les bases théoriques à la source de la conception du protocole de la recherche, à savoir la méthodologie intercompréhensive, le contexte interactionnel et la formation à distance. La notion de transfert a continué d'être le fil conducteur de l'orientation de la collecte documentaire et de son exposition.

2.2.1 Approches plurielles et intercompréhension

Il sera fait une première distinction, qui est celle de situer les approches plurielles par rapport à la didactique du plurilinguisme et l'IC en regard des autres approches plurielles.

Pour ce qui concerne la première distinction, Candelier (2008), co-auteur du CARAP⁴ l'exprime de manière claire : « *il semble que les approches bilingues soient une dimension essentielle du concept habituel de "didactique du plurilinguisme", ce qui n'est pas le cas pour les "approches plurielles"* ». La problématique qui s'est imposée à l'étude de la didactique des langues tient à l'évolution qu'a comportée la croissance importante du nombre de langues acquises/apprises et la didactique du plurilinguisme est née de cette nécessité de former des bilingues, des trilingues, etc. Nous avons vu que les auteurs mettaient déjà en évidence les transferts qui pouvaient s'opérer d'une langue à une autre ; la question souvent posée était celle de l'ordre de ces transferts d'une langue plutôt que d'une autre en fonction de divers critères, dont celui de la langue maternelle (Wlosowicz, T. M., 2009). Les approches plurielles, elles, se basent sur des activités qui mettent en jeu, à la fois, plusieurs variétés linguistiques et culturelles pour fomentier ce que le Cadre proposait déjà comme : une « *compétence plurilingue et pluriculturelle unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* »,

⁴ Cadre de Référence pour les approches plurielles

en contraposition avec « *une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.129). Cette conception holistique de l'apprentissage des langues décrites dans le Cadre est très proche de la conception de la compétence socioculturelle et linguistique de la didactique des approches plurielles.

Avant de définir la seconde distinction, c'est-à-dire celle de l'IC vis-à-vis des autres approches plurielles, nous présenterons succinctement celles-ci :

- L'approche interculturelle, basée sur les possibilités d'intercommunication des élèves sur la base de la mise en commun de leur bagage socioculturel (Cortier, 2007; Varro, 2007) ;
- La didactique intégrée des langues : langue de l'école et langues étrangères (Castellotti, 2001 ; Hufeison & Neuner, 2003), acquises/apprises, c'est-à-dire soit enseignées comme telles soit empreintes pour l'enseignement d'une autre discipline ;
- L'éveil aux langues (Candelier, 2003b, 2006) qui favorise le contact de langues dès les premiers âges de scolarisation ;
- L'IC qui, comme on l'a vu, est née de la fécondité du concept de contrastivité revisité par Dabène, L. (1996) et par Benvéniste, B. (1997).

La spécificité de l'IC par rapport aux autres approches *pluris* relève de postulats, plus ou moins contraignants selon les pratiques, qui sont : la dissociation des compétences traditionnelles telles que la compréhension orale, écrite et l'expression orale, écrite mais surtout encouragement à communiquer dans une modalité exolingue particulière, celle de s'exprimer dans sa langue et de comprendre la langue de l'autre, les interlocuteurs se trouvant ainsi dans une situation dialogique (asynchrone ou synchrone) et linguistique égalitaire.

Pas plus pour ces approches que pour l'IC, nous ne ferons de véritable présentation détaillée. À ce jour, de nombreux travaux de valeur l'ont fait ; la majorité d'entre eux consacrés à cette dernière sont sur le site de Galanet (Degache, 2006 ; Carrasco Perea (Ed.), 2010 par exemple) et de Redinter⁵. (Alarcão, I., Andrade, A.-I., Araújo e Sá, M.-H. & Melo-Pfeifer, S. (2009) ; Redinter-Intercompreensão, 2010 par exemple). A ces travaux s'ajoutent également l'ouvrage de Escudé & Janin (2010) ou encore le bref

⁵ www.redinter.eu

historique de Jamet (2010) qui résume bien la démarche conceptuelle depuis les premières recherches aux applications actuelles. Notre objectif est de continuer d'examiner la notion de transfert volontairement omniprésente dans le bref aperçu historique qui a été fait ainsi que dans la présentation de ce chapitre sur le cadre de notre recherche.

Le premier à avoir proposé une typologie des transferts -qui pourrait s'appliquer à la didactique de l'IC mais traitait de l'interlangue- a été Selinker (1969) qui avait déterminé cinq processus intervenant dans sa construction :

- Les transferts linguistiques (*language transfer*)
- Les transferts d'enseignement (*transfer of training*)
- Les stratégies d'apprentissage (*strategies of second language learning*)
- Les stratégies de communication (*strategies of second language communication*)
- L'hyperm généralisation (*overgeneralization*)

Meissner, conservera ce terme de transfert dans tous ses écrits « *En didactique du plurilinguisme, on a décrit le transfert comme phénomène d'un traitement linguistique plurilingue en rapport avec l'analyse de processus de compréhension dans des langues inconnues mais en partie intercompréhensives.* » (Meissner, 2001), « *Retenons : ce qui est visé et est d'ores et déjà en marche, c'est le remplacement d'une conception purement additive de l'apprentissage de plusieurs langues par une conception reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert* » (Meissner, 2005 cité dans Candelier, 2008), mais il accompagnait souvent le terme de transfert d'une expression analogue ou d'une explicitation pour le situer davantage. *Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures.* » (Meissner et al., 2004 cité dans Candelier, 2008)

Il (ibid, 2001) propose une nouvelle catégorie des types de transfert :

- T1 : le transfert dans sa fonction de stratégies communicatives
- T2 : le transfert de processus de traitement interlangues
- T3 : le transfert selon des principes cognitifs
- T4 : le transfert comme interférence
- T5 : le transfert des stratégies d'apprentissage
- T6 : le transfert d'expériences d'apprentissage

Cet auteur fait partie des équipes de chercheurs qui ont élaboré la méthode des sept tamis⁶. Le terme « Sieb » se réfère plus précisément à l'ancrage du transfert qui est *l'analogie*, linguistique en l'occurrence, et qui avait été analysée en profondeur du point de vue lexical par Masperi & Degache (1998) et sur laquelle nous reviendrons.

Et puis, Meissner propose en conclusion de ses expérimentations un schéma de transfert qui devrait s'appliquer spécifiquement aux pratiques enseignantes plurilingues : transfert de forme, transfert de contenu, transfert de fonction et métacognition. C'est sans doute cet auteur qui a le plus œuvré pour, à la fois concevoir une typologie des opérations de transfert et également définir des comportements transférentiels dans le cadre de la didactique du plurilinguisme ou de l'IC (puisque'il assimile ces approches).

En 2004, Meissner (2004) soumet une nouvelle typologie de types de transfert en tant que *base pour la construction translangue* (comprise ici comme interlangue). On peut y voir le travail d'affinement du concept à partir de la distinction entre la base ou l'ancrage du transfert d'une part et les opérations cognitives de transfert qu'elle/il suscite. Il utilise le terme de *base de transfert* pour désigner le *contenu du processus de transfert*, en l'opposant au transfert en lui-même qui est l'utilisation de cet indice de similitude pour déclencher le processus de perception/compréhension. Il était important de distinguer les deux notions, tout en reconnaissant que pour identifier une base de transfert il faut déjà avoir initié le processus de transfert. Donc, cette distinction est davantage valable pour la recherche que pour le praticien de l'IC. Voici, ci-dessous, le détail de cette nouvelle classification qui veut s'appuyer, cette fois, sur la base de transfert:

- (IaT-A) le transfert intralangue en langue maternelle (*native language intralingual transfer*). Bases de transfert détectées dans la langue propre et transférables ou potentiellement transférables dans d'autres langues
- (IaT-B) le transfert intralangue à partir de langues-pont (*Bridge language intralingual transfer*) Bases de transfert détectées dans une langue-pont et transférables ou potentiellement transférables dans d'autres langues
- (IaT-Z) le transfert intralangue dans la langue cible (*Target language intralingual transfer*) Bases de transfert détectées dans une langue étrangère acquise/apprise et transférables ou potentiellement transférables dans d'autres langues.

⁶ <http://www.atelierdeslangues.ch/module/2/1/4>

- (IrT) transfert interlangue (*Interlingual Transfer*) Bases de transfert perçues analogues dans diverses langues et transférables ou potentiellement transférables dans d'autres langues
- (DidT) le transfert d'expériences d'apprentissage ou transfert didactique (*Didactical transfer or transfer of learner's experience*) bases de transfert en terme de stratégies d'apprentissage qui seront réactivées dans une situation d'acquisition/apprentissage d'une nouvelle langue ou « retrieval procedures ».

Meissner (2001) attirait l'attention sur la nécessité d'inclure dans cette typologie les *transferts pro-actifs* et *rétro-actifs*, en précisant l'importance pour la didactique du plurilinguisme de ces facteurs en lien avec l'évaluation. Plus tard, Meissner (2008) réorganisera les éléments de sa typologie, et inclura cette distinction fondamentale : faire appel à « du connu » pour aborder une réalité nouvelle *versus* utiliser la réalité nouvelle pour optimiser « du connu ». Cette distinction est, cette fois, moins pertinente en théorie qu'elle ne l'est en didactique (si je suis monolingue, je m'appuie sur ma L1 pour la langue L2 et je perfectionne ma L1 par l'apprentissage de la L2 ; si je suis bilingue, je m'appuie sur les langues 1 et 2 pour la L3 et je perfectionne mes L1 et L2 par l'apprentissage de la L3, etc.). On comprend très vite que l'ajout d'une langue n'est pas un processus additif car outre le fait qu'à chaque nouvelle langue abordée, j'acquière une nouvelle langue, j'ai la possibilité de m'appuyer sur un nombre de langues plus important et de me perfectionner dans toutes les langues que j'ai apprises auparavant. C'est ce que L. Dabène (1975) appelait le « *globalisme de la perception* ».

Nous revenons sur l'analyse de l'*analogie* (Masperi & Degache, 1998) bien qu'elle soit antérieure à ces classifications, parce que du point de vue conceptuel elle a une portée qui va encore au-delà.

- Elle fait état d'une *gradiance* dans la transparence, autrement dit dans la base de transfert : analogie totale (*café*), analogie partielle (*cuadro*), analogie trompeuse (*sol*). Elle s'applique au domaine lexical mais pourrait également s'appliquer à d'autres domaines où les phénomènes d'analogie interlinguistiques peuvent être repérés
- La portée de cette classification tient à deux caractéristiques : l'une étant comme nous l'avons dit le degré de transparence de l'analogie du signifiant (elle peut être partielle mais être perçue comme totale avec l'activation d'opérations de

transfert (*horno*)), l'autre étant le degré d'analogie sémantique (elle peut être partielle mais être facilement accessible avec l'activation d'opérations de transfert sémantique grâce au contexte. (*verdura*)). Cette capacité d'assimiler des différences du signifiant et du signifié va augmenter avec le nombre d'occurrences rencontrées. Pour l'apprenant, cela signifiera l'acquisition d'une compétence d'intégration des systèmes linguistiques au niveau formel et au niveau sémantique et la compétence de traitement de la transparence partielle.

- Les ressources mises en place dans le même cadre de recherche devraient pouvoir montrer plus en détail comment évolue la capacité de transfert des apprenants dans le traitement des analogies (Galatea, Galanet, Galapro, etc.). C'est un des objectifs de la recherche qui sera présentée dans le chapitre du protocole.

2.2.2 Les méthodologies interactionnelles

2.2.2.1 Définition de la notion d'interaction

Le terme comporte à la fois une relation socioculturelle, une relation interlocutive, une démarche active : « *Les interactants agissent pour établir une relation et établissent une relation pour agir* » (Vion, 1996)

Deux courants se sont intéressés spécialement aux interactions, se focalisant cependant sur des aspects distincts : le courant des analyses conversationnelles (porté sur les aspects linguistiques des échanges) et celui de l'analyse des interactions (qui s'attache à la dimension culturelle et sociale des échanges). Les approches s'avèrent complémentaires, tant par leur évolution diachronique que par les contextes dans lesquels elles ont évolué. Sans entreprendre une description complète de ces courants, on retiendra les critères selon nous constitutifs et essentiels pour définir l'interaction.

Nous citerons ainsi quelques-unes des définitions et leurs ancres cités par Marinette Matthey (1996: 37-51) : la nécessité, mentionnée par Goffman (1974) de la présence physique des interactants comme nécessaire à l'interaction, l'implication d'une coordination et d'une orientation des actions au cœur de l'interaction (Ecole de Palo Alto – Watzlawick et al. 1972) et la mise en place de réactions en chaîne, conception de Mead (1963) qui influencera celle de l'école de Genève. A ces définitions, nous ajoutons la notion de non-rupture, que Kerbrat-Orrechioni (1990: 216) déclare

essentielle afin de définir une interaction, tant du point de vue du groupe de participants de l'interaction que du cadre spatio-temporel dans lequel ils évoluent et de l'objet de l'interaction. Puren (2004, 2007) réintroduit quant à lui la dimension sociale. L'interaction se définit comme une co-action sociale, c'est-à-dire une action finalisée et conjointe dans un cadre social donné, dans la ligne de pensée du CECR.

Au centre de pratiques et de disciplines diverses, le terme d'interaction(s) s'est vu attribué de nombreuses définitions, qui se sont complétées plus qu'opposées, ce qui le caractérise comme un terme qui reste flou et qui constitue une « *mouvance* » (Kerbrat-Orecchioni, 1989).

Nous concluons cette partie par une définition que nous estimons synthétique, au vu des recherches effectuées par les chercheurs des différents courants :

« L'interaction peut être définie comme l'action réciproque entre deux personnes ou plus, inscrite dans un cadre socio-cognitif et culturel qui évoluera à travers elle et grâce à elle. Elle est à la fois objet d'apprentissage et outil d'acquisition, à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir. »

[Déprez, 2009]

2.2.2.2 Place de l'interaction dans les théories de l'apprentissage

Les behavioristes, et notamment Skinner, auront été les premiers à souligner l'importance d'un rôle actif de la part de l'apprenant dans son apprentissage. Bien qu'ils ne prennent pas en compte les aspects cognitifs, l'accent porté sur le comportement et en particulier sur la motivation, auront sans doute été des facteurs déclenchants pour les réflexions futures et en particulier pour celles qui s'intéresseront à l'interaction.

Le courant cognitiviste, au contraire des behavioristes, porte son attention sur ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire », c'est-à-dire aux opérations effectuées dans le couple stimulus - réponse analysé par les behavioristes. Ce courant se divise en deux axes, le constructivisme d'une part et le socioconstructivisme d'autre part.

Pour les constructivistes, l'action joue un rôle primordial pour permettre la connaissance et c'est par des réponses adaptées aux confrontations avec le réel que l'apprenant développera sa connaissance. C'est l'activité propre de l'apprenant qui favorise son apprentissage. La théorie de Piaget (1966) sur les stades de développement cognitif des enfants est la plus connue des illustrations de ce courant. Sa théorie repose sur le processus d'équilibration, qui consiste en la recherche du meilleur équilibre possible entre deux processus complémentaire, l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation est le processus par lequel un apprenant intègre de nouvelles connaissances au cadre mental déjà existant, tandis que l'accommodation se caractérise par le fait que c'est l'environnement qui agit sur l'apprenant, en l'obligeant à réajuster ses connaissances, à modifier sa manière de voir les choses, ainsi que ses conduites.

Le courant socioconstructiviste, quant à lui, intègre la dimension sociale. C'est par la relation sociale et les interactions, par la mise en activité, que le savoir se construit. Nous citerons les travaux de Vygotsky (1978) dont l'un des grands principes sera la Zone Proximale de Développement, principe selon lequel le savoir se développe culturellement, par des processus évolutifs. Il se définit comme l'écart entre le niveau de connaissance atteint seul par l'apprenant et celui qu'il atteindra avec l'aide d'une autre personne (adulte ou pair), niveau non accessible sans cette aide mais que l'apprenant atteindra bientôt par lui-même. Bruner (1983)⁷ s'intéresse également au rôle joué par un tiers dans l'apprentissage ce qui donnera naissance à la réflexion sur le processus d'étayage. Tout comme dans le constructivisme de Piaget, on retrouve l'idée que le conflit peut être formateur et passe par la résolution de problèmes. Mais cette fois-ci, la dimension interactive y joue un rôle essentiel⁸. Un conflit socio-cognitif pertinent, généré par des tâches appropriées, fera émerger des désaccords, des différences de point de vue et générera des interactions entre enseignant et élève ainsi qu'entre pairs. Ce conflit et les interactions qui lui sont reliées permettront alors l'apprentissage.

L'interaction commence donc à avoir une place de choix dans les théories de l'apprentissage et sera définitivement au centre de l'approche interactionniste. Cette approche provient à la fois de la linguistique et des sciences humaines et se base sur l'idée principale que le développement langagier et cognitif est directement lié aux pratiques sociales. Inspirée des travaux sur la conversation exolingue entre natifs et non-natifs, cette orientation propose d'étudier les mécanismes socio-interactifs qui sont constitutifs des processus d'apprentissage. Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier (référence à l'héritage Vygotskien), la sensibilité contextuelle des compétences langagières (référence à l'interlangue) et la nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive sont les trois postulats qui, reliés entre eux, sont au cœur de cette approche selon Pekarek (1999).

⁷ Bruner, Jerome. 1983. *Child Talk*. New York: Norton.

⁸ Cf. Doise & Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions. Et les travaux de Perret-Clermont (1976-1979).

L'interaction se conçoit alors bien comme lieu mais aussi comme objet d'acquisition, et il reste encore à explorer : « le domaine de l'acquisition dans l'interaction et de l'acquisition dans l'interaction » (Pekarek, 2000).

2.2.2.3 *Place de l'interaction dans les méthodologies de l'enseignement*

L'interaction a fait de plus en plus l'objet de réflexions dans le cadre des théories de l'apprentissage, et bien naturellement, cela se répercute sur les choix méthodologiques. Sans faire un retour détaillé sur l'évolution des méthodologies de l'enseignement⁹, notre propos se centrera sur la place de l'interaction dans les différentes approches. La prise en compte de l'interaction pour l'enseignement des langues apparaît avec l'approche communicative dans laquelle les apprenants sont amenés à communiquer en classe de manière authentique ou simulée (tels que des simulations ou jeux de rôle). L'interaction reste à ce stade encore relativement contrôlée par l'enseignant, elle n'est plus seulement considérée comme un nouveau support d'apprentissage. Py (1989: 84), pour exprimer ce point de vue, décrit l'acquisition comme se faisant dans et par l'interaction, « *L'interaction n'est plus considérée alors comme un simple cadre de l'acquisition, mais bien comme un de ces constituants* ».

De nombreuses recherches sur le rapport entretenu entre interaction et acquisition verront alors le jour et permettront à l'interaction de s'imposer de manière stable dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

Nous mentionnons, en raison de leurs implications dans l'évolution des méthodologies, le rôle des interactions dans la construction de l'*interlangue* et les conditions d'interaction telles que *prise* et *donnée* avec *sollicitation* et *assentiment* développées par Py (1989: 97). Ces travaux sont à relier avec les concepts de contrat didactique et de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py 1989) qui, selon les auteurs, favorisent le déclenchement et le développement de l'acquisition. De même, le principe de coopération (Grice, 1975) aura toute son importance pour le maintien des règles communicationnelles sans lesquelles l'interaction ne pourrait se poursuivre à cause d'éventuels problèmes de rupture. D'autre part, Bange (1987) donne un éclairage nouveau au processus d'interaction qui serait basé sur une bifocalisation, alternance entre une focalisation sur le contenu et une focalisation sur la forme des messages, utilisée par les participants pour parer aux problèmes de communication.

⁹ Nous renvoyons pour cela par exemple à l'article de Puren (2004)

Tous ces axes de recherches permettront un passage vers la construction du savoir par les apprenants eux-mêmes, basée sur une réflexion sur la langue. La perspective actionnelle¹⁰ s'est installée elle aussi dans le panorama des méthodes d'apprentissage et renforce les idées et concepts proposés par l'approche communicative par la co-action¹¹ et la tâche¹². C'est par l'interaction et dans le but de réaliser une tâche avec d'autres que l'apprenant sera à même de construire sa connaissance. L'apprenant n'est plus seul pour mener l'action mais doit s'appuyer sur une collaboration avec d'autres, ceci le contraignant à des interactions avec ses partenaires d'action, notamment par le partage d'information et l'expression de l'opinion, la réflexion commune et la négociation.

Il est à signaler que la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement, bien que déjà présente dans les modèles didactiques antérieurs à des degrés divers, est au cœur des perspectives interactionnelles car elle est source de désaccord ou d'entente et foment la négociation.

2.2.3 Les interactions plurilingues : perspectives didactiques

Dans ce volet, seront présentées les conditions des interactions en contexte multilingue ainsi que leur rôle dans la didactique du plurilinguisme et de l'IC.

2.2.3.1 *Prémices et développements*

La réalité sociale et la politique mondiale et européenne en particulier aura également favorisé la prise de conscience que les interactions plurilingues se produisaient, ou en tout cas étaient potentiellement vécues, de manière « naturelle » : évolution du capital langagier des individus vivant dans des contextes multilingues, immigrations, échanges commerciaux ou mutation de l'information à travers les nouvelles technologies. Ces réalités ont amené les pays à prendre en compte cette diversité et à tenter de faire de ces interactions plurilingues potentielles une richesse dans le cadre de la politique linguistique européenne. Mais bien qu'intégrées dans certaines approches du plurilinguisme telles que l'IC (par exemple Le Besnerais & Cortier, 2012), elles restent

¹⁰ Au centre du Cadre Européen Commun de Référence (CECR)

¹¹ La co-action se définit comme le fait pour des actants d'agir conjointement dans un même but, la réalisation d'une tâche.

¹² Nous renvoyons pour cette notion à la définition du CECR (chapitre 2.1, p.16) ainsi qu'au modèle anglo-saxon (Nunan, David. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 19)

encore un terrain à explorer sous bien des aspects, au niveau de leur utilisation dans les cours de langues comme dans l'analyse de leur fonctionnement.

De ce point de vue, le CECR, ce document de référence de l'enseignement des langues pour tous les professeurs et formateurs européens a été d'une importance capitale, car il a introduit l'interaction comme une compétence propre, à mettre en pratique et à évaluer selon des critères spécifiques, même s'il ne s'agissait pas d'interactions plurilingues. Celui-ci explicitera seulement (mais c'est déjà une avancée considérable que nous lui reconnaissons) les objectifs européens pour le développement du plurilinguisme afin de promouvoir les échanges entre les différents pays qui la constitue sans avoir recours à une langue tierce, en scellant ainsi des relations plus étroites entre les nations, tout en conservant la diversité culturelle et linguistique de chaque pays.

Les recherches sur la communication exolingue et le bi-/plurilinguisme, sur les interactions exolingues dans des contextes de migration et sur les différents types de contacts de langue en général (notamment Py, Alber et De Pietro, 2008) avaient déjà contribué, sans en être l'objet, au développement des recherches sur les interactions plurilingues : le statut de l'erreur et l'élaboration de l'interlangue (Selinker, Richards, 1972 ; Corder, 1981), tout comme la mise en évidence des similitudes entre langues voisines ont favorisé la prise de conscience de la mise en œuvre des interactions plurilingues comme élément nécessaire pour le développement de la didactique du plurilinguisme.

2.2.3.2 L'essor des nouvelles technologies, levier pour les interactions plurilingues

La révolution technologique qui a eu lieu depuis les années 80 (pour l'accès au grand public) (Vela Delfa, 2005) aura une forte incidence sur les orientations et les pratiques de la didactique des langues. Les nouvelles possibilités de communication entre individus, (Communication Médiée par Ordinateur ou CMO) seront appliquées à des micro-champs spécifiques et notamment à l'Acquisition de Langues Assistée par Ordinateur (ALAO) et à l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO).

Llisteri (1998: 45 et sq., cité dans Alvarez Martinez (2008)) en propose une classification et distingue trois classes de technologies : « *las relacionadas con la enseñanza presencial asistida por ordenador, las utilizadas en el aprendizaje a distancia a través de las redes de comunicación y las tecnologías aplicadas al tratamiento del texto y del habla* ».

De cette classification des technologies, nous pouvons déduire qu'elles peuvent être mises à profit par les projets pédagogiques basés sur les interactions, qu'elles soient endolingues ou exolingues : les logiciels de communication utilisés en classe ou à distance permettent la conception de protocole incluant les interactions en langue(s) étrangère(s) (protocole que nous avons conçu dans le cadre de cette recherche) et les logiciels de traitement de texte ou vocal permettent l'analyse textuelle, discursive (analyse que nous avons engagée dans le cadre de cette recherche) ou phonétique de ces échanges). L'analyse des productions dans ces différents contextes sera définie comme l'Analyse de Discours Médié¹³ par Ordinateur (ADMO) dont la première définition est celle donnée par (Herring, 2001 : 612) qui présente l'ADMO comme « *a specialization within the broader interdisciplinary study of computer-mediated communication (CMC¹⁴), distinguished by the focus on language use in computer network environments, and by its use of methods of discourse analysis to address that focus.* »

L'objet d'étude de l'ADMO est d'analyser de quelle manière les interactions (et plus particulièrement, dans le cadre de l'article de Herring, les interactions plurilingues) évoluent sous l'influence des nouvelles technologies et quelles en sont les conséquences en termes didactiques. En effet, « *le contexte virtuel nous oblige à reconsidérer la validité des critères linguistiques utilisés traditionnellement* » (Carpi, 2002)

2.2.3.3 Interactions plurilingues et IC

Les interactions plurilingues, comme nous l'avons explicité *supra*, sont donc, potentiellement du moins, des axes de recherche et d'application pour l'enseignement / apprentissage des langues qui seront promus à occuper une place importante dans les politiques linguistiques.

Pour resituer les interactions plurilingues dans le contexte didactique qui nous concerne plus particulièrement, un bref examen sera fait des recherches sur ces interactions spécifiques que sont les interactions plurilingues et des auteurs qui ont considéré cette modalité d'échanges.

¹³ Les termes de « médié » et « médiatisé » peuvent être utilisés et nous justifions notre choix avec le même argument que pour la CMO.

¹⁴ Le sigle CMC est l'équivalent de celui de CMO

Certains auteurs, parmi lesquels les auteurs suisses, se sont intéressés plus particulièrement au contexte ou situation de communication dans lesquels s'exerçait le contact de langues.

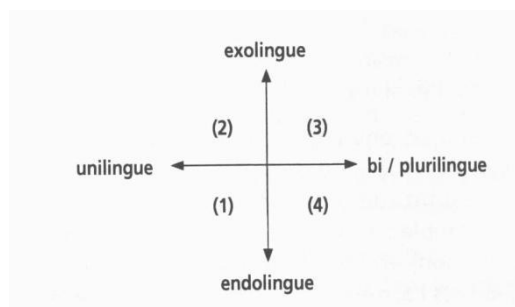


Figure 4 : Schéma de Lüdi (2000), typologie des situations de communication dans le cadre de contacts de langue

Mais l'examen des publications des auteurs, en général, qui se sont penchés sur les interactions montre que les interactions plurilingues ont une place à part entière dans leur réflexion.

Matthey & De Pietro (1997) expliquent notamment que leur modèle « *s'appuie sur le constat que le monolinguisme n'est qu'un cas particulier de plurilinguisme* ». Cette vision implique alors une restructuration de la considération des interactions, les interactions plurilingues étant la norme et les autres modalités ne seraient que des contextes particuliers d'interaction. Leurs propos sont étayés par une remise en cause du fonctionnement des interactions unilingues trop souvent idéalisées comme des interactions *entre interlocuteurs qui disposent d'un même code*. Et ils soulignent alors le rôle important de l'analyse des interactions plurilingues pour une meilleure analyse des situations unilingues endolingues :

« La description et l'interprétation d'observables linguistiques et conversationnels en situation plurilingue exerce ainsi un *effet de loupe* sur les situations unilingues endolingues et permet de dépasser des notions classiques en linguistique comme celles de *langue*, *parole* ou *code*, notions statiques peu à même de saisir la dynamique — linguistique, sociale, psychique — des langues et du langage (Py, 1980 ; Matthey 1995)»
[De Pietro, J.-F. & Matthey, M., 1997].

On peut également citer Vasseur & Arditty (1996) qui rejoignent complètement cette opinion selon laquelle les interactions plurilingues ne sont pas, à proprement parler, des situations artificielles de classe ou d'échanges ponctuels mais se déroulent dans les mêmes conditions :

«Elles [ces activités] sont, en fait, inhérentes à la communication verbale et au nécessaire travail d'ajustement réciproque des interlocuteurs, à différents niveaux, dans le cadre d'échanges dont les enjeux dépassent de loin la stricte intercompréhension d'énoncés isolés plus ou moins réussis. Bref, elles ne sont en rien spécifiques de l'interaction en langue étrangère. »
[Vasseur & Arditty, 1996]

Suite aux recherches en didactique du plurilinguisme et en particulier en IC, Degache (2006) reprend le schéma de Lüdi *supra* dans lequel apparaît alors la situation plurilingue comme nouvelle situation de communication, qui s'ajoute à celle de l'endolingue et de l'exolingue.

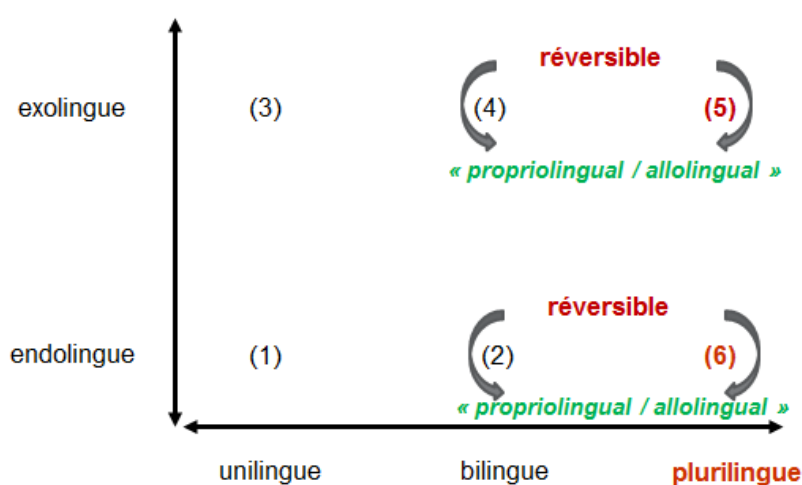


Figure 5 : Typologie des situations de communication en contacts de langue, Degache (2010) (conférence « Interacciones plurilingües en línea, intercomprensión y aprendizaje » en Master TICOM à la UAB)

Ce schéma conserve la présentation en axe du schéma original mais y introduit la valeur « plurilingue » sur l'axe horizontal, prolongement de la progression du nombre de langues en présence dans la situation de communication. L'apport de cette typologie est clairement la réversibilité proposée entre la situation bilingue et la situation plurilingue, du fait d'une conception soit *propriolinguale* (de sa langue) soit *allolinguale* (de la langue de l'autre). En effet, la multiplicité des langues en présence est facteur de multiplicité des situations de communication et de variétés de ces communications.

2.2.3.4 Intercompréhension, interactions et transferts

La notion d'interaction a été définie, située dans les méthodologies de l'enseignement et dans les théories de l'apprentissage. Nous nous sommes ensuite centrée sur les interactions plurilingues, de leur genèse jusqu'à l'acceptation actuelle qui en est faite. Ce

volet s'achève sur un champ de recherche et une problématique encore insuffisamment explorée et au centre de notre recherche : « En quoi les interactions favorisent-elles le transfert et de quelle nature sont ces opérations de transfert, dans ce cadre précis ? »

Dans le contexte de situations interactionnelles avec production en L2 (ou L3 etc...) de la part des apprenants, il est relativement aisé d'identifier les opérations de transfert, l'interaction permettant à l'apprenant de tester ses hypothèses sur la transférabilité des formes linguistiques, sur leur accessibilité sociolinguistique et pragmatique. Les traces de ces opérations de transfert sont visibles par l'analyse des échanges dans lesquels on trouvera par exemple des sollicitations, des reformulations, des facilitations, des réparations, des marques d'accord ou de négociation etc.

Cependant, dans le cadre de la participation des étudiants à des interactions où ils utilisent une de leurs langues, l'analyse des phénomènes de transfert n'est pas aussi visible : il n'y a pas, dans leur expression en langue source, de trace visible (qui aurait fait l'objet d'une programmation) de report d'une connaissance apprise en langue étrangère car la seule vérification passe par l'évaluation de la fluidité de l'expression dans le dialogue et le suivi raisonnable d'un fil de conversation. Les transferts en interaction sont des opérations totalement liées, non pas tant à la réflexion linguistique, mais au repérage de toutes les pistes que peuvent donner et recevoir les interactants pour que leur message soit capté et que l'on peut appeler de manière très générique les stratégies conversationnelles.

« Mais au lieu de formuler cette perspective en termes psycholinguistiques, ('quel est le processus mental sous-jacent à l'organisation de l'énoncé par le locuteur ?') j'aimerais proposer une définition interactive ('que fait le locuteur lorsqu'il procède au transfert pour/dans l'interaction ?'). Au lieu d'être quelque chose qui se passe 'dans les têtes des participants', le transfert devient une stratégie conversationnelle, une stratégie compréhensible et visible pour les autres participants (et, dans cette mesure, pour nous également en tant qu'observateurs extérieurs), au moyen de laquelle les locuteurs réalisent certains effets de communication. »

[Auer, 1987]

Difficile de faire la distinction entre le *transfert* et sa *base de transfert* qui, tous deux peuvent équivaloir à *interférence* et puis *stratégie* qui partage avec *transfert*, l'idée d'une opération cognitive faite pour intégrer une réalité nouvelle et qui pourra se révéler aussi base de transfert pour son interlocuteur ; ce que Meissner imaginait ne relever que d'un savoir-faire récupéré d'un apprentissage en contexte didactique –le *transfert*

didactique-, mais qui peut être dans le cas qui nous occupe, l'activation de savoir-faire en situation dialogique monolingue. Il semble qu'en situation dialogique intercompréhensive, les stratégies conversationnelles naissent d'une adaptation dialogique au contexte et à la situation de communication et qu'elles provoquent chez le locuteur et chez l'interlocuteur l'intégration de transfert conversationnel.

Ce savoir-faire est décrit amplement dans le CECR et dans le CARAP, en référence aux situations dialogiques en présentiel ou à distance et qui placent les locuteurs en situation d'interagir dans le cadre de l'écrit. (cf. tableau 1)

| <p>CARAP</p> <p>Section VI : Savoir interagir (p.102)</p> | <p>CECR</p> |
|---|---|
| <p>Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir reformuler (/en simplifiant la structure de l'énoncé / en variant le lexique / en veillant à prononcer plus distinctement/) - Savoir discuter des stratégies d'interaction | <p>Etendue du vocabulaire</p> <p>C1 : Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. (p.88)</p> <p>Contrôle et correction</p> <p>C1 : Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours.</p> |
| <p>Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation - Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification - Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue | <p>Faire clarifier (p.71)</p> <p>B1 : Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit.</p> |
| <p>Savoir communiquer en prenant en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles°</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser à bon escient les formules de politesse - Savoir utiliser à bon escient les marques d'adresse - Savoir varier les registres selon les situations - Savoir utiliser les °expressions / formules° °imagées /idiomatiques° en fonction des appartenances culturelles des interlocuteurs | <p>Correction sociolinguistique (p.95)</p> <p>B2 : Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>B1 : Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>B1 : Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p> <p>Souplesse (p.97)</p> <p>B2 : Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.</p> |
| <p>Savoir communiquer « entre les langues »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres - Savoir présenter dans une langue un °commentaire /exposé° à partir d'un ensemble plurilingue de documents | <p>Interaction écrite générale (p.68)</p> <p>B2 : Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.</p> <p>Echange d'information (p.67)</p> <p>B1 : Peut résumer – en donnant son opinion – un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview ou un documentaire et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détail.</p> <p>B2 : Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.</p> |

Tableau 1 : tableau comparatif des références aux interactions entre CECR et CARAP

Dans le CECR, on ne trouve mention explicite du terme de transfert qu'à trois occasions et il n'est pas explicitement dit qu'il s'agit de stratégies conversationnelles :

- **Transfert de stratégies** : « L'objectif est alors d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur *transfert* à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées. » p. 107
- **Transfert de compétences par rapport au système de l'écrit** (orthographe) : « Comment peut-on attendre ou exiger de l'apprenant qu'il développe sa capacité à maîtriser le système de l'écrit d'une langue a) par un simple *transfert* de la L1 ? » p. 117
- **Transfert de capacités** : « La deuxième est que cette diversification n'est possible, notamment dans le cadre scolaire, que si on s'interroge sur le rapport coût/efficacité du système de manière à éviter les redondances et à encourager,

au contraire, les économies d'échelle et les *transferts* de capacités que facilite la diversification linguistique. » p. 130

Le CECR aura su inclure la notion de transfert, même si, dans les faits, cette notion ne s'avère que peu explicite et plutôt sous-jacente. On peut en effet remarquer le foisonnement d'itération des termes de *stratégies* (d'apprentissage, de communication, de production, d'interaction, de coopération etc.) qui placent ainsi ce terme comme primordial dans l'enseignement des langues, tout comme l'est celui de *compétences* pour la même raison. Cependant, à ce stade de la réflexion européenne, le Cadre ne met pas l'accent sur la transférabilité de ces deux termes, bien qu'il le laisse entendre, comme par exemple dans l'extrait ci-dessous dans lequel, selon nous, la notion de transfert est en quelque sorte intégrée dans le terme *développer* :

« (...) ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication ». [Conseil de l'Europe, 2000 : 109]

Développer des compétences et des stratégies correspondrait au stade premier de la génération d'une base de transfert, si tant est qu'il existe jamais une phase 1, car tout apprentissage doit être fondé sur des bases minimalement familières pour se mettre en œuvre. Le transfert des compétences et des stratégies mis en place par l'apprenant répondrait en effet à cette nécessité de *développement*, autrement dit d'un processus actif de stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre).

« Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. » [Conseil de l'Europe, 2000 : 109]

Cette idée de Meissner sur les transferts didactiques est exprimée dans la phrase *les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre*, et, en effet, cette prise de conscience est bien le résultat d'opérations de transferts d'apprentissage.

Le CARAP a, quant à lui, pris une orientation décisive par rapport à la notion de transfert, l'intégrant très largement comme principe fondateur. Le Cadre définit ainsi le terme de transfert ou plutôt ici l'acte de transfert :

« Nous utilisons ce terme pour désigner toute opération qui consiste à tirer profit, pour toute activité (réflexive ou communicative) concernant une langue / une culture, de savoirs, savoir-faire ou savoir-être dont on dispose à propos d'une autre langue / culture. »
[Candelier & al., 2007 : 114]

Les sections V et VII¹⁵ du CARAP rendent compte du grand nombre de types de transferts générés dans toutes les occasions qui peuvent avoir été citées *supra* : *transfert inter-langue, transfert d'identifications, transfert de production, transfert de forme, transfert de contenus (sémantiques), transferts grammaticaux, transfert de fonction, transferts pragmatiques, transfert intra-langue contrôle des transferts, transferts d'apprentissage*.

L'interaction plurilingue ne restreint ni les acquis à intégrer, ni les langues en présence, ni les thématiques à traiter ; cela laisse deviner la fécondité du concept dans ce cadre et la multiplicité des occasions de détecter et générer des bases de transfert.

Ces questions ont été soulevées quand il s'est agi de concevoir les tests que nous devons créer pour examiner l'impact des interactions sur les opérations de transfert et les stratégies de compréhension.

¹⁵ Cf. Annexes 1 et 2

3 MÉTHODOLOGIE

L'ensemble de ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie suivie pour la mise en place du protocole, dans un souci de clarté de l'approche choisie, afin de répondre aux hypothèses de la recherche. Un premier point est consacré à l'explicitation des choix méthodologiques, relatifs à la terminologie utilisée, à la présentation de la trame générale des différentes expérimentations menées ainsi qu'au choix du support didactique pour les formations plurilingues. C'est sur ces bases que seront alors présentées les deux expérimentations préliminaires au protocole (quasi-) expérimental final. Celui-ci sera alors décrit dans une partie distincte, qui regroupera le descriptif du déroulement du protocole, i.e. la manière dont les pré- et post-tests ont encadré une formation plurilingue et selon quel échéancier, la nature des exercices proposés dans les tests avec les compétences ciblées par ceux-ci, ainsi que la méthodologie suivie pour le recueil des données de ces tests d'une part et celle suivie pour l'analyse de ces données d'autre part. Un point sera également consacré à l'analyse de l'interactivité dans les forums qui sera également un des apports essentiels à la validation des hypothèses. Ce chapitre conclura par la mise en relation de ces deux analyses, qualitative et quantitative, en vue de faire le point sur l'apport de chacune à nos hypothèses de recherche ainsi que de mettre en relation les résultats chiffrés avec des "attitudes" interactives.

3.1 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

3.1.1 Choix terminologiques

Afin de permettre une bonne compréhension de la terminologie utilisée dans le cadre de la recherche, il est nécessaire de préciser les notions auxquelles nous faisons référence de manière régulière et qui peuvent parfois s'avérer ambiguës de par leur caractère polysémique. C'est pourquoi sera explicitée dans cette partie l'utilisation des termes de *protocole (quasi)-expérimental*, qui est souvent restreint aux disciplines scientifiques, de *compétence*, attribué à de nombreux domaines cette fois qui lui prêtent des sens

variables ainsi que le couple *interaction/interactivité* qu'il convient de distinguer dans le contexte présent.

3.1.1.1 *La notion de protocole (quasi-)expérimental*

Il est essentiel, pour la bonne compréhension de la présente recherche et des choix méthodologiques qui y sont associés de la situer dans la littérature centrée sur les protocoles et de bien définir les termes qui seront utilisés au cours de la rédaction et d'explicitier leur justification dans ce cadre précis. Dès le début de la recherche, l'ambition était de proposer un protocole qui, bien que situé en sciences humaines et non pas en sciences pures, puisse s'approcher d'un *protocole expérimental* dans le sens scientifique du terme. Encore faut-il maintenant expliciter ce que sous-tend cette dénomination en tant que critères de recherche et définir si notre protocole correspond et de quelle manière à ces contraintes.

Jordan (2004, cité dans Grosbois, 2007) définit la démarche expérimentale et indique des étapes à suivre pour sa réalisation : un questionnement, un problème à résoudre, la formulation d'une hypothèse, la mise à l'épreuve d'une hypothèse, une vérification qui permet la validation, une généralisation et la communication des résultats.

A priori, ces différentes étapes ne semblent pas poser de problèmes pour notre recherche qui respecte bien une structure similaire dans sa conception. Cependant, dans la *mise à l'épreuve des résultats*, trois points-clés sont signalés et énoncés par Grosbois (2007) qui sont *l'isolement des variables afin de les faire varier séparément, la reproductibilité de la situation expérimentale et la généralisation des conclusions tirées*.

Dans le cas des Sciences Humaines et du (des) protocole(s) de notre recherche, la particularité du terrain de l'expérimentation (un établissement scolaire) et des sujets (élèves et donc « humains » et « uniques ») rendent complexe la mise en place d'un protocole expérimental au sens strict et scientifique du terme, au vu notamment de *l'influence des facteurs extérieurs, l'existence d'un très grand nombre de variables et l'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation*. (Grosbois, 2007). Pour ces différentes raisons, le protocole ne peut être considéré comme *expérimental* et est alors défini comme *(quasi-)expérimental*. Pour l'exprimer autrement et en reprenant l'exemple fourni par Tricot (2007) en réponse à Grosbois (2007) dans la catégorisation de l'une de ses expérimentations en tant que (quasi-) expérimentale, nous pourrions envisager que *nous avons fait de la quasi-*

expérimentation en tentant de faire de l'expérimentation dans une situation de référence.

Les contraintes et le conditionnement indiqués par Demaizière & Narcy-Combes (2007) semblent correspondre à celles de notre propre recherche :

« Recherche (quasi) expérimentale

La didactique des langues se choisit ici une méthodologie qui la rapproche des sciences de l'éducation ou de la psychologie expérimentale, par exemple. L'objectif est de mettre à l'épreuve de l'expérimentation une hypothèse qui sera validée ou non. Cette hypothèse devra être située dans un cadre théorique précisé (nécessité constante du positionnement épistémologique du chercheur). Des données seront recueillies suivant un protocole lui aussi explicité en référence aux cadres théoriques retenus. Ces données devront être aussi contrôlées et prévisibles que possible. Le chercheur devra disposer d'un terrain qu'il peut suffisamment contrôler pour assurer la validité de son travail s'il ne peut travailler en laboratoire (ce qui sera rarement le cas en didactique). La méthodologie expérimentale fait parfois figure d'idéal inatteignable pour le didacticien ou plus encore pour le praticien chercheur, tant sont nombreux les paramètres qui entrent en jeu pour un apprentissage en milieu institutionnel. Elle semble "véritablement" scientifique à certains en raison de son appui sur des données chiffrées, qui lui donnent une aura indiscutable dans certains cercles. On n'oubliera pas que tout travail quantitatif sera vain s'il n'a pas pris soin de suivre une méthodologie expérimentale adéquate.

Le résultat obtenu ici est la validation ou la non-validation de l'hypothèse dans les conditions expérimentales qui ont été créées. À partir de là le chercheur peut tirer diverses conclusions qui permettront de nourrir d'autres expérimentations ou d'autres types de recherches selon le type d'analyse que l'on fera et les conséquences que l'on souhaitera tirer. »

[Demaizière & Narcy-Combes, 2007]

En reprenant les propos des auteurs point par point, il s'avère que notre recherche s'intègre dans cette description (i) de par la présence d'une hypothèse soumise à l'expérimentation qui sera validée ou non et son appartenance à un cadre théorique précis (cf. cadre théorique), (ii) de par un protocole en référence aux fondements théoriques qui permet de recueillir des données et de par un terrain suffisamment contrôlé. Nous devons donc contrôler au maximum les paramètres présentés *supra* afin d'inscrire notre travail dans cet axe de compréhension de recherche (quasi-) expérimental.

3.1.1.2 La notion de compétence

En premier lieu, il est essentiel de spécifier quelque peu les principaux domaines à l'intérieur desquels la notion de compétence entre en jeu, dans l'objectif de pouvoir

restreindre notre réflexion sur celui qui nous intéresse ici, celui de la didactique des langues. En faisant une simple recherche sur internet, on peut d'emblée remarquer la profusion d'occurrences du terme *compétence* (sur Google, plus de 57 millions d'entrées). Ce terme est utilisé dans deux principaux domaines distincts : le monde professionnel et le monde de l'éducation au sens large. On relève par exemple dans le premier des expressions telles que « compétences de vente, de gestion de projets, de principe, de vendeuse et autres métiers » ou encore « compétences de ce tribunal, de l'Union européenne, de la commune » qui se réfèrent à des ensembles communautaires. On note aussi la présence dans les deux domaines des expressions « cœur de compétences », « bilan de compétences » ou encore « transfert de compétences ». Et ce n'est pas une coïncidence de découvrir que ces deux mondes puissent partager des expressions communes autour de ce terme, car les définitions du terme de compétences sont très variées et donnent ainsi la possibilité de correspondre aussi bien à un domaine qu'à un autre, s'interprétant de manière transversale. Pour ce qui est du domaine de l'éducation, les entrées sont essentiellement centrées sur des « compétences de... » ou de l'utilisation du nom avec un adjectif, de type « procédurales », « cognitives » etc. et font surtout référence à la nature et aux spécificités de ces compétences.

Un historique exhaustif de cette notion ne paraît pas alors très utile ici et nous nous contenterons de présenter une définition qui a retenu notre attention car elle semble correspondre à l'acception que nous en avons :

« [...] la compétence se situe au-delà des connaissances. Elle ne se forme pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux, mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schémas qui permettent de mobiliser des connaissances en situation, en temps utile et à bon escient. (Perrenoud, 1997)»
[Castellotti, 2002]

Ainsi, il est clairement énoncé que la compétence se construit par opérations réflexives et successives, fournissant aux apprenants un ensemble de ressources, qu'ils pourront être capables de mobiliser afin de les appliquer et de les transférer à des situations variées. C'est ce que tend aussi à montrer Roegiers (1999) par son schéma (cf. Figure 6), dans lequel il définit la compétence selon 5 caractéristiques :

- « la compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc. »

- elle est finalisée : « elle a une fonction sociale, une utilité sociale, l'expression "fonction sociale" étant prise dans le sens large du terme, dans le sens de "porteur de sens" pour l'élève. »
- la mobilisation de la compétence « se fait à propos d'une famille bien déterminée de situations. »
- « les compétences ont souvent un caractère disciplinaire. Cette caractéristique découle du fait que la compétence est souvent définie à travers une catégorie de situations, correspondant à des problèmes spécifiques liés à la discipline, et dès lors directement issues des exigences de la discipline. »
- « une compétence est évaluable, puisqu'elle peut se mesurer à la qualité de l'exécution de la tâche, et à la qualité du résultat. »

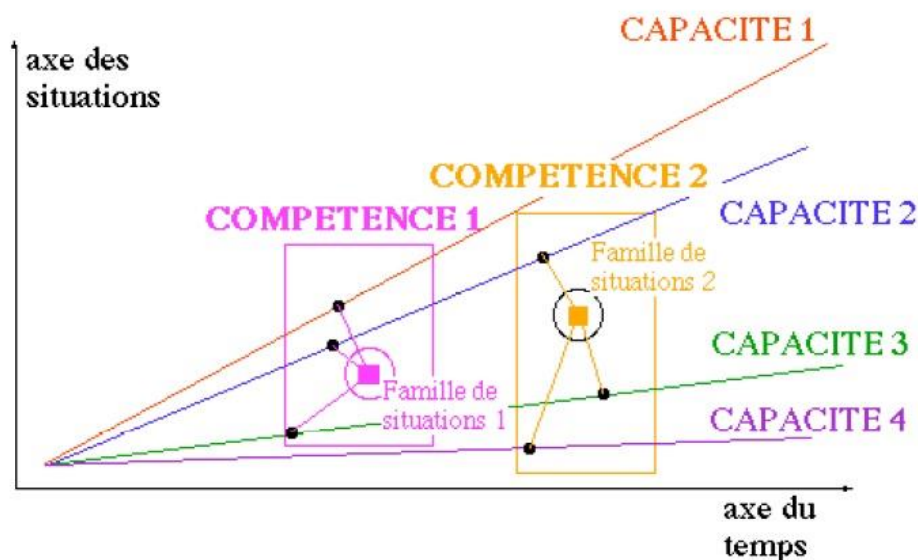


Figure 6 : représentation de la compétence sur l'axe des situations (Roegiers, 1999)

Nous retiendrons alors l'explication de l'auteur :

« On peut dire que les compétences sont autant d'occasions d'intégrer des connaissances, et des capacités à un moment donné de leur développement. »
[Roegiers, 1999]

Ainsi, la notion de compétence utilisée dans notre recherche correspond-elle au résultat de la gestion d'un ensemble de situations de communications, d'interactions, d'échanges qui ont permis aux apprenants de développer des capacités et d'intégrer des connaissances au cours de la session de formation.

3.1.1.3 *Echange, conversation, interaction, interactivité*

Les termes d'échanges, de conversations, d'interactions ou encore d'interactivité peuvent parfois être utilisés dans les mêmes contextes et pour les mêmes actions langagières, en fonction des définitions qui sont choisies par les chercheurs. Ici encore, le propos n'est pas de faire une rétrospective détaillée et exhaustive de ces termes mais de déterminer la terminologie choisie dans le cadre de la recherche et de la justifier.

Nous nous situons d'emblée dans une perspective interactionniste, dans laquelle l'échange constitue la plus petite unité dialogale. Sans être aussi inclusif que Mainguenau (1998 : 40, cité dans Kerbrat-Orecchioni (2005)) qui considère tout discours comme interactif, la conversation sera identifiée comme un cas particulier de l'interaction (comme les entretiens d'embauche par exemple), qui ne respectent pas l'ensemble des caractéristiques propres à l'interaction telle que la définit Kerbrat-Orecchioni (1996) pour qui « *la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible* ». Cette définition, que nous considérons comme la plus proche de notre point de vue dans cette recherche exclut cependant les échanges en différé, pourtant constitutifs de notre approche. Dans le cas de l'asynchrone, il est clair que ce paramètre n'est pas respecté dans le sens proposé par l'auteur, du fait même du canal utilisé¹⁶. Kerbrat-Orecchioni s'intéresse aux interactions verbales et cette acception du terme interaction dans le contexte de l'écrit peut être contestée du fait du non-maintien « direct » de l'influence mutuelle possible des participants. Cependant, nous considérons que cette transposition au canal écrit conserve, du moins dans le cadre de la présente recherche, toutes les conditions nécessaires à l'interaction telle que Kerbrat-Orecchioni l'énonce. Le passage à l'écrit occasionne de manière certaine un différé de l'influence possible qui ne peut être nié. Néanmoins, comme on pourra le vérifier plus loin dans l'analyse des messages des sujets de discussion déposés sur la plate-forme Galanet, cette influence reste possible et même véritablement présente. Le caractère asynchrone sera alors considéré comme l'un des possibles contextes de l'interaction, qui la conditionnent, car, bien que *les phénomènes de rétroaction immédiate* ne soient pas

¹⁶ Quoique plus discutable dans les chats, car lors de cette pratique interactive, et si l'outil le permet, il est bien souvent possible de voir que les participants sont en train d'écrire, puis s'arrête du fait de la publication en ligne d'un message d'un des participants. Cette non publication d'un message en cours de construction est bien la preuve, selon nous, de l'influence mutuelle possible des participants dans l'interaction.

présents, des phénomènes de rétroaction existent cependant, qui influent sur les interactions. Non pas que les messages soient modifiés par la suite, mais par l'apparition de nouveaux messages répondant explicitement aux réponses, reformulant ou explicitant le contenu des messages initiaux. Cette influence mutuelle est donc bien présente et nous maintiendrons donc le terme d'interaction dans le contexte de notre recherche.

Le terme d'interactivité demande également à être défini et c'est la définition de Mangenot (2013), qui a paru la plus pertinente. Selon l'auteur, l'interactivité peut recouvrir trois sens bien différents :

- « - A interatividade funcional, definida como reação de um sistema em função das ações do utilizador. A imersão num mundo virtual (Second Life, por exemplo) representa sem dúvida a forma mais elaborada desta interatividade.
 - A interatividade intencional, tal como é definida por Barcheath e Pouts-Lajus (1990), a saber, a comunicação entre o autor do programa de computador e o utilizador; as simulações de interação podem entrar nesta categoria.
 - O fato de poder comunicar à distância e de ter, assim, interações verbais online. »
- [Mangenot, 2013 : 23]

C'est alors la troisième définition qui caractérise l'interactivité comme elle sera comprise dans notre recherche, à savoir le fait de pouvoir communiquer (ou interagir) à distance et ainsi de pouvoir pratiquer des interactions verbales en ligne, que nous élargirons à la pratique d'interactions en ligne en général, y incluant les messages de forum. Il est alors possible de mesurer le degré d'interactivité des interactions, ce qui sera l'un des objectifs des analyses menées sur les forums de discussion de la session Galanet constituant la formation plurilingue du protocole (quasi-)expérimental.

3.1.2 Choix des principes d'action

Dans les chapitres suivants seront explicitées les différentes expérimentations mises en place dans le cadre de la recherche, mais il paraissait nécessaire de présenter de manière préalable leurs caractéristiques communes. Celles-ci constituent en effet des constantes méthodologiques qui ont conditionnées l'ensemble de la recherche.

Dès le début de la réflexion autour des hypothèses de la recherche, deux éléments-clés ont été décidés et n'auront jamais été modifiés :

- la présence de pré- et post-tests permettant des analyses comparatives

- le positionnement en filigrane du chercheur dans le protocole (non extérieure mais le moins marqué possible)

Les pré- et post-tests

En ce qui concerne les tests, leur conception et leur évolution seront détaillées *infra*.

Le positionnement du chercheur

La place du chercheur est un élément important, voire déterminant pour le protocole. Il est nécessaire de définir son action, en tant que simple observateur ou bien au contraire comme participant. Dans le cadre de la présente recherche, le rôle du chercheur aura été centrée sur la conception (du protocole dans son intégralité), l'organisation (recherche de terrain, mise en place du protocole, par exemple) et la médiation (avec les personnes impliquées dans la mise en place du protocole principalement pour les explications en rapport avec le protocole et sa mise en place : *cap d'estudis*, professeurs, techniciens...). Il est toutefois impossible de nier un certain degré de participation de la part du chercheur dans la mesure où il a pris part aux différentes sessions de formation constitutives des expérimentations. De ce fait, il est évident que les participants sont conscients de cette présence. Cependant, cette action n'était pas dirigeante, et le rôle du chercheur était restreint à celui de responsable de session et/ou d'animateur. Les interventions sont toujours restées centrées sur le bon déroulement de la session et non sur les objectifs de la recherche, et le but était de favoriser la participation de tous les sujets, au même titre que pour l'ensemble des participants à la session.

Par exemple, le type de message ci-dessous (Figure 7), représentatif des interventions du chercheur au cours des sessions :

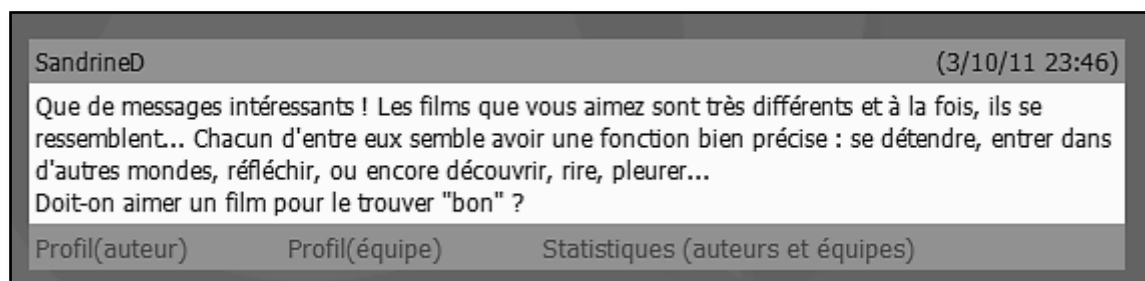


Figure 7 : exemple de messages de forum du chercheur en tant qu'animateur

Des expériences préliminaires devaient être conçues afin de répondre à des contraintes distinctes, dans le but d'évaluer l'incidence des paramètres essentiels, tels que :

- le terrain (e-learning vs. présentiel)
- les sujets (correspondance des compétences langagières et du niveau de langues)
- la durée et la nature des tests.

Ces trois paramètres à contrôler ont conditionné la réflexion sur le protocole à mettre en place. Les objectifs de mise en œuvre sont clairement définis en fonction de ces variables.

- Deux options méthodologiques : soit une évaluation portant sur des groupes ayant et n'ayant pas reçu de formation plurilingue, soit une évaluation avant/après une formation plurilingue.

3.1.3 Choix du support didactique à la formation plurilingue

Dans l'ensemble des expérimentations qui seront présentées ultérieurement, différents documents-soutpports seront utilisés pour les formations. Pour ce qui est des formations en français, les choix seront explicités dans les parties concernées, mais il semblait essentiel d'explicitier dès à présent les raisons qui ont motivé le choix de la plate-forme Galanet comme support didactique à la formation plurilingue, dans l'ensemble des protocoles.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, l'IC représente une des branches des approches plurilingues. Mais à l'intérieur même des approches intercompréhensives, les projets sont variés et tous ne prennent pas en compte les interactions plurilingues dans leur dimension interactionniste, comme élément fondamental pour le développement et l'acquisition de compétences.

Les nombreux projets en IC peuvent se distinguer selon différents critères¹⁷. Tost (2010) propose une classification selon les caractéristiques suivantes : les objectifs généraux (sensibilisation *versus* apprentissage intégral), les documents-soutpports privilégiés (documents papier *versus* utilisation des TICE), la perspective (diachronie *versus* synchronie), la portée (le nombre de langues en jeu et le caractère simultané ou successif de l'enseignement-apprentissage de ces langues), les contenus (niveau de compétences visé), le canal privilégié (écrit vs. oral), la zone couverte (aspects linguistiques, pragmatiques, et/ou socioculturels), les centres d'intérêt thématique ou encore le régime d'apprentissage (présentiel, semi-présentiel ou à distance). Mais c'est

¹⁷ Une liste non classée de ces projets est disponible sur www.redinter.eu

sur le plan des approches pédagogiques (ibid.), que la typologie nous semble le plus pertinente. Ainsi, les projets peuvent être répartis dans trois catégories :

- les ensembles pédagogiques basés sur l'exploitation de textes écrits (Eurom4/5, EuroComRom par exemple),
- les projets qui associent des écrits, des photogrammes (images, photographies...) ou des enregistrements audiovisuels comme déclencheurs d'apprentissage (Itinéraires Romans, Galatea, VRAL, Minerva par exemple)
- les projets qui utilisent des plate-formes et exploitent les interactions plurilingues des utilisateurs (Galanet, Galapro par exemple). Ces projets se distinguent également par la diversité des publics visés et des terrains dans lesquels ils se développent (Degache : 2008)

Les interactions plurilingues ont alors clairement leur place dans la troisième catégorie. Dans la situation de communication particulière de la plate-forme Galanet, les apprenants sont en contact avec d'autres qui partagent de manière partielle au moins leur(s) langue(s) et interagissent avec eux de manière libre mais structurée par la présence d'un scénario prédéfini de forums de discussion suivis d'une tâche finale collaborative et coopérative à réaliser. Cet ensemble de contraintes favorise alors l'émergence d'interactions entre les apprenants, qui évoluent en fonction des phases de ce scénario et des besoins des apprenants, tantôt dans la communication libre, tantôt dans une communication plus ciblée en rapport avec la tâche, sans pourtant qu'aucune règle stricte ne contraigne réellement ces interactions. L'authenticité de la situation, le capital langagier et interactionnel apporté directement par l'ensemble des participants et dans lequel chacun peut puiser en fonction de ses propres besoins, le rôle de chacun dans la situation interactionnelle (pas exolingue) sont alors des éléments constitutifs de la particularité de ce support didactique qui sont autant de pistes pour déterminer comment les interactions ayant lieu lors de la session permettent des transferts et quelle est la nature de ces transferts (transferts de connaissances et de compétences (interactionnelles, langagières, interculturelles...)).

Dans le cas précis de Galanet, qui a été choisi en raison du scénario pédagogique basé sur des interactions plurilingues, l'enjeu est de définir quelles sont les interactions favorisées par le scénario qui se déroule en quatre phases distinctes menant à une tâche finale, la rédaction d'un dossier de presse plurilingue. Les apprenants, chacun

s'exprimant dans sa (ses) langue(s) *maternelle(s)*, interagissent avec les autres et les interactions plurilingues se réalisent donc de manière naturelle, favorisée par le scénario et les outils de communication à disposition des apprenants. Ces outils se distinguent par leur modalité d'échange instantané (synchrone) ou différé (asynchrone) et dont nous reprenons la classification proposée par Déprez (2010) :

| | Emetteur | Destinataire | Mode temporel |
|------------------------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| Courrier électronique | individu | individu | asynchrone |
| Forum de discussion | individu | groupe | asynchrone |
| Clavardage | individu | individu ou groupe | synchrone |

Tableau 2 : Classification des outils de communication

Ces outils sont à la disposition des participants qui pourront choisir l'un ou l'autre en fonction de leurs préférences personnelles, de la phase du scénario ou encore des nécessités de la session. Certains de ces outils sont plus adaptés à des situations particulières, tels que le clavardage pour une décision finale et commune, mais d'autres choix peuvent être envisagés par les participants pour des raisons organisationnelles (comme le décalage horaire, par exemple). Mais dans ce cas, le choix d'un outil particulier modifiera les interactions.

Dans le cadre interaction biplurilingue propiologique, les interactions se réalisent en langue source et l'analyse des phénomènes de transfert n'y est donc pas aussi visible et donc pas aussi facilement analysable que dans le cadre de situations interactionnelles avec production en L2 (ou L3 etc...). Dans cette seconde situation, il est relativement aisé d'identifier les opérations de transfert, l'interaction permettant à l'apprenant de tester ses hypothèses sur la transférabilité des formes linguistiques, sur leur accessibilité sociolinguistique et pragmatique. Les traces de ces opérations de transfert sont visibles et on trouvera par exemple des sollicitations, des reformulations, des facilitations, des réparations, des marques d'accord ou de négociation etc. C'est d'ailleurs dans ce sens que va la citation ci-dessous dans laquelle Auer (1987) présente le transfert comme une stratégie conversationnelle davantage que des opérations mentales relevant de transferts de contenus structurés.

« Mais au lieu de formuler cette perspective en termes psycholinguistique, ('quel est le processus mental sous-jacent à l'organisation de l'énoncé par le locuteur ?') j'aimerais proposer une définition interactive ('que fait le locuteur lorsqu'il procède au transfert pour/dans l'interaction ?'). Au lieu d'être quelque chose qui se passe 'dans les têtes des participants', le transfert devient une stratégie conversationnelle, une stratégie compréhensible et visible pour les autres participants (et, dans cette mesure, pour nous également en tant qu'observateurs extérieurs), au moyen de laquelle les locuteurs réalisent certains effets de communication. »
[Auer, 1987]

Lors du déroulement du scénario de Galanet, les interactants transfèrent pour comprendre. Et bien que les stratégies conversationnelles présentes lors de l'interaction ne soient pas aussi visibles, elles ne seront cependant pas différentes mais plus difficilement accessibles et restreintes à l'expression explicite, aux manifestations métalangagières.

Cette partie a permis d'explicitier les raisons méthodologiques du choix de la plateforme Galanet comme support à la formation plurilingue de la recherche. Les interactions y sont bien présentes et leur analyse, bien que d'un premier abord plus complexe, permettra la mise en évidence d'opérations de transfert.

3.2 ESSAIS PRÉLIMINAIRES

Dans le but de garantir une meilleure compréhension du processus élaboratif de notre protocole (quasi-)expérimental, nous avons choisi de présenter de manière indépendante, dans ce chapitre, les deux premières expérimentations qui l'ont précédé et ont contribué largement à sa conception. En effet, chacune de ces expérimentations aura permis de faire évoluer la réflexion autour de ce protocole, de l'organisation, du contenu des tests, du public etc. Ce chapitre présentera alors les objectifs de chacune d'elles, leur mise en place, les obstacles à la mise en oeuvre et les résultats qui en ont découlé et permettra ainsi d'appréhender le protocole (quasi-)expérimental avec une idée précise de la manière dont il s'est construit.

3.2.1 Expérience en milieu universitaire

Cette première expérience avait pour but de tester les trois paramètres indiqués *supra*, à savoir les modalités d'apprentissage, le profil optimal des apprenants d'un point de vue

académique et langagier et les conditions matérielles et techniques de l'évaluation de leurs compétences.

3.2.1.1 Objectifs : définition des paramètres contextuels

Nous présenterons dans ce paragraphe les différents paramètres constitutifs de la première expérience réalisée, en justifiant pour chacun les choix méthodologiques.

Premier paramètre : E-learning vs. présentiel

Dans l'objectif de maîtriser le paramètre du e-learning, présent dans la formation en IC proposée (Galanet), la démarche expérimentale qui avait été envisagée devait permettre le contrôle de ce paramètre en mettant en parallèle trois types de terrain. Pour ce faire, la première formation se caractérisait par un enseignement en FLE en présentiel, la seconde par une formation en FLE uniquement à distance et la dernière par une formation de FLE en présentiel intégrant une formation en IC sur la plate-forme Galanet. Les formations devaient être proposées sur une durée d'environ trois mois, l'équivalent d'un trimestre universitaire et correspondant à la durée d'une session Galanet.

Deuxième paramètre : les groupes et sujets

Les caractéristiques des groupes soumis à l'expérimentation ont été déterminées, de façon à neutraliser la variabilité des sujets en termes de compétences langagières. Le choix s'est porté sur des étudiants universitaires, dont la langue source était l'espagnol et la langue cible le français et dont le niveau de langue serait évalué à un niveau A2 du CECR.

Le contexte universitaire choisi permettait de contacter un plus grand nombre de professeurs susceptibles de s'engager dans la mise en place du protocole, du fait d'une plus grande souplesse dans les enseignements et méthodologies de l'enseignement supérieur. Le choix de la langue espagnole correspondait à la nécessité de travailler avec des apprenants monolingues afin d'éviter une influence des langues sur les résultats de la formation en IC (des élèves bilingues catalan/espagnol auraient été plus facilement identifiés sur le campus de la UAB). Quant au niveau de compétences en langue ciblée A2, il a été induit par le niveau de compétences estimé par le professeur des étudiants présents sur la plate-forme Galanet en cours au moment de la mise en place du protocole mais semblait aussi particulièrement pertinent du fait que ce ne soit plus des débutants, qu'ils aient encore de nombreuses compétences à acquérir.

Troisième paramètre : les tests et leur déroulement

Les questionnaires ont donc été conçus dans une optique d'adaptation optimale aux caractéristiques des groupes et des différentes situations. C'est pour cette raison que les tests ont été réalisés avec le même support que le questionnaire « profil langagier », de manière électronique avec « encuestafacil » de façon à simplifier la diffusion des tests autant que la collecte des résultats qui constitueront les données de notre recherche.

C'est à partir de ces trois paramètres que la conception de la première expérimentation a été planifiée, comme présentée dans le schéma ci-dessous :

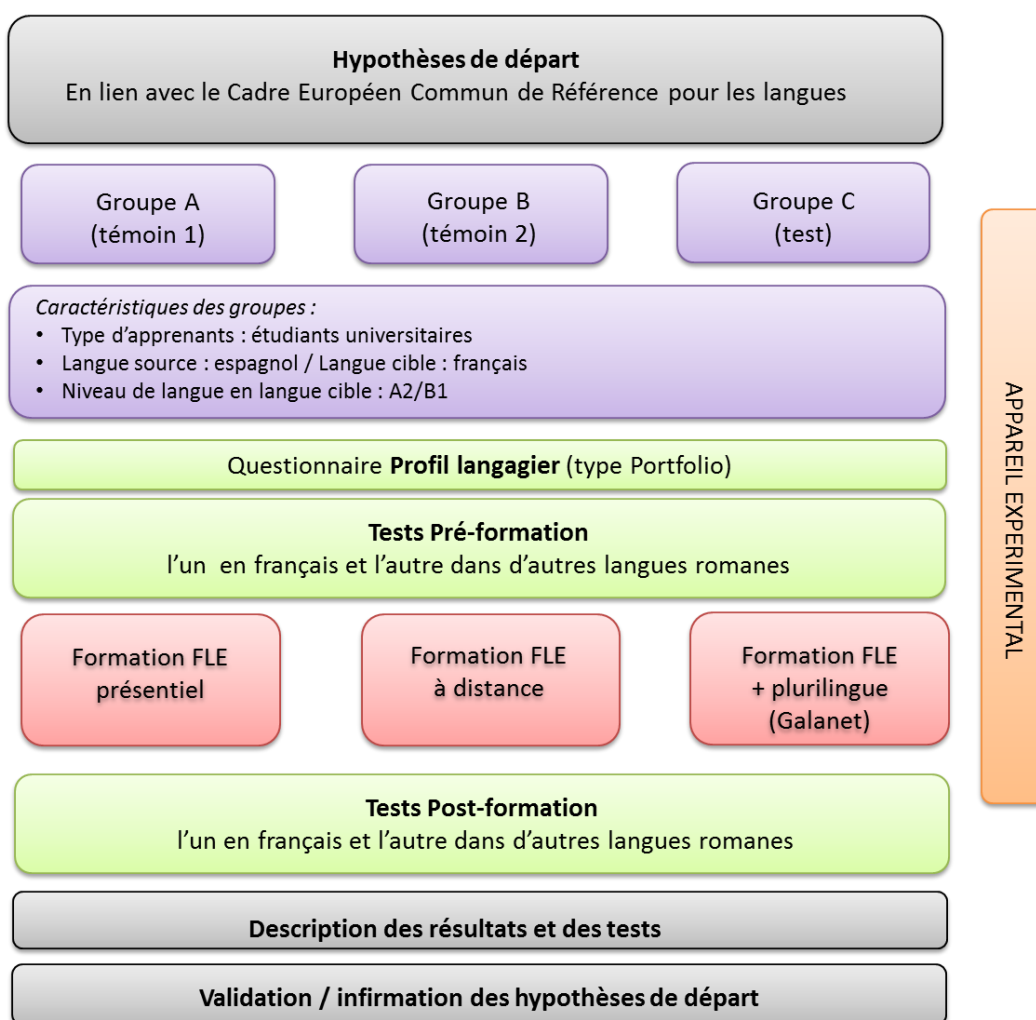


Figure 8 : première expérimentation

3.2.1.2 *Obstacles à la mise en œuvre*

L'expérimentation, telle qu'elle était envisagée, nécessitait la constitution de trois groupes de sujets. La tâche d'engager dans la recherche les professeurs en charge de ces groupes, définis par leur niveau de compétences en langue s'est avérée complexe. La prise de contact avec les professeurs, les échanges pour obtenir leur acceptation ainsi que l'explication de la démarche et de la mise en œuvre de l'expérimentation proprement dite, constituaient autant de prémisses à surmonter, avant même la réalisation de l'expérimentation.

Les contraintes de temps liées à la difficulté de la prise de contact avec les professeurs et leur méconnaissance des groupes qu'ils auraient lors du semestre souhaité pour l'expérimentation, ont retardé la mise en place de cette dernière. Les professeurs contactés ne disposaient pas tous de groupes d'élèves du niveau souhaité, ce qui a impliqué une recherche d'autres professeurs relais. Le calendrier préalablement établi s'est alors vu modifié et incompatible avec la recherche en ce qui concerne le groupe-test des élèves de FLE « classique » en présentiel. Le groupe qui participait à une formation en IC, a lui aussi rencontré des problèmes et n'a finalement pas pu participer à notre recherche. Ces difficultés préliminaires ont eu comme effet de ne pouvoir disposer que d'un seul groupe, constitué d'élèves suivant une formation FLE à distance à l'UNED¹⁸. L'objectif principal de cette étape consistait alors clairement, avec ces nouvelles données, à repérer les écueils éventuels et à réaliser un bilan constructif en vue du protocole principal à partir duquel les analyses véritables pourraient être réalisées.

3.2.1.3 *Déroulement de l'expérience*

Différents tests qui constituaient un véritable galop d'essai du protocole ont ainsi pu être proposés à l'ensemble du groupe d'élèves, constitué de 158 élèves, mais très peu de réponses aux questionnaires ont été recueillies. 15 ont complété le profil langagier, 8 le test de compétences en FLE et 7 celui en plurilinguisme. Au vu de la faible contribution des sujets, un travail de relance a été mené, qui n'aura cependant pas suffi. Face à cette non-réactivité de la part des étudiants, la mise en place des tests finaux prévus a été

¹⁸ Nous remercions Araceli Gómez Fernández du département de philologie française de l'UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) ainsi que les universités de Salamanca et Rio Cuarto pour leur collaboration et leur soutien.

abandonnée, l'idée de comparaison entre des tests pré et post formation n'étant plus réalisable dans les conditions de l'expérimentation.

Les tests de compétences

Les compétences visées par les exercices des tests de notre expérimentation étaient en lien étroit avec le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) afin d'être parfaitement en rapport avec les compétences abordées lors des cours de langues suivis par les trois groupes (les professeurs en charge de ces groupes se référant à ce Cadre pour l'élaboration de leurs cours). Les tests sont axés sur les compétences pragmatiques définies comme la compétence discursive et la compétence fonctionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 96-101).

Toujours dans le souci constant de maîtriser de manière optimale les paramètres de l'expérimentation, de façon à ce que le côté « expérimental » soit respecté, les deux tests (initial et final) ont été construits selon la même organisation, la même logique. Les compétences visées sont identiques, de même que le type de documents-soutiens utilisés. La modalité plurilingue reste le seul paramètre variable. Toutes les consignes sont en espagnol, langue maîtrisée par l'ensemble des sujets, afin de ne pas introduire de variables de difficultés lors de la compréhension des questions.

Les questionnaires ciblaient des compétences différentes, toutes liées à la compréhension, allant d'une approche globale au traitement plus fin de la langue cible (composante orale et écrite). En premier lieu était visée la suprastructure du texte, puis les différentes parties du texte, le contenu du texte et enfin la réutilisation du texte. Les tests, en FLE comme plurilingues, évaluaient tous deux les mêmes compétences pragmatiques, discursives et fonctionnelles. Plus précisément, ils étaient composés de sept exercices testant les compétences spécifiques suivantes :

- a) association de titres / résumés : compétence discursive centrée sur la capacité à associer à une information donnée générique de type *thème* (le titre) des informations plus détaillées de type *rhème* (le résumé) ainsi qu'à la structuration de ces informations, par la connaissance de la manière dont est construit un résumé et de ce que le titre correspondant doit pouvoir refléter.
- b) remise en ordre d'un texte divisé en paragraphes mélangés : compétence discursive, plus particulièrement la capacité de gérer et de structurer le discours

- (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique) et la capacité à ordonner correctement les parties constitutives du texte.
- c) choix de connecteurs appropriés : compétences discursive et grammaticale basées sur la capacité à maîtriser, gérer et structurer les éléments du discours par des connecteurs afin de rendre compte des liens logiques du discours.
 - d) association d'images / situations : compétence linguistique axée sur l'étendue et la maîtrise du vocabulaire en lien avec des situations données dans ce cas sous forme d'images.
 - e) questions de compréhension sur un texte court : compétence linguistique basée sur la compréhension du vocabulaire en combinaison avec la compétence pragmatique pour l'analyse et la compréhension de l'organisation et de la structure du texte et de ses composantes.
 - f) segmentation d'un texte court dont les espaces entre les mots ont été supprimés préalablement : double compétence linguistique de segmentation qui a une importance locale majeure à l'oral, mais également plus qu'on ne le pense à l'écrit (identification des dérivés, des flexions verbales, des marques de genre et de nombre, de mots fonctionnels et des mots pleins...) Le test -suppression des espaces et de la ponctuation- fait que le lecteur, littéralement, en « perd son latin ». Cela l'oblige à l'activation, davantage contrainte, des opérations naturelles de décryptage des unités de catégories linguistiques.
 - g) activité d'expression écrite dans laquelle l'apprenant doit donner son opinion à partir de textes courts sur un sujet précis : compétences discursive et fonctionnelle basée sur la compréhension globale et fine de texte et la capacité à s'approprier des structures propres à la langue cible.

Chaque page du questionnaire correspond à un exercice présenté en fonction de la tâche ainsi que la (ou les) compétence(s) visée(s) principalement. (cf. Annexe 3)

Les deux questionnaires ont été révisés par des professeurs de LE, du département de philologie française de l'université et testés par des doctorantes dans le but de parer aux éventuels problèmes, langagiers ou techniques.

3.2.1.4 *Présentation des résultats*

Sur l'ensemble des tests proposés aux apprenants, le constat du nombre très faible de réponses est indéniable¹⁹. A ceci, il faut ajouter le fait que seulement 4 étudiants ont complété les trois tests, les autres n'en ayant réalisé qu'un ou deux sur les trois. Sur ces quatre étudiants, trois d'entre eux ont également fourni un test FLE complet (le quatrième apprenant est allé au bout du test mais s'est contenté de répondre au premier exercice et de passer les suivants). Les quatre tests sur les compétences plurilingues n'ont été complétés que partiellement dans trois des cas et pas du tout dans le cas du dernier. Les profils langagiers, au nombre de 15, ont quant à eux tous été complétés entièrement, ce qui vaut malgré tout à ce test d'avoir été fait et décrit ici et cette évaluation sera prise en compte dans le traitement des résultats du protocole final.

Les données recueillies lors des tests n'auront pu donner lieu à aucun traitement des résultats. Cette phase n'aura consisté qu'en une lecture exhaustive des réponses afin de pouvoir prévoir d'éventuelles modifications.

3.2.1.5 *Bilan*

Malgré un échec apparent de la mise en place de l'expérimentation et de sa réalisation concrète par la passation des tests, ce galop d'essai aura tout de même permis de parvenir à un bilan constructif, objectif revisité de cette étude pilote. Vérifier la faisabilité des tests, cibler les difficultés rencontrées par les apprenants ainsi que le type de questions restées sans réponses : cette étude pilote aura permis de réfléchir à la remédiation de ces problèmes dans le but d'obtenir un maximum de tests complets dans la suite de la recherche, ce qui, du reste, était l'objectif initial de cette étude pilote.

En ce qui concerne le profil langagier, nous n'avons pas jugé nécessaire de le modifier, du fait que les étudiants qui l'avaient complété n'avaient pas rencontré de difficultés techniques ni conceptuelles et que leurs réponses étaient en accord avec les attentes fixées.

Les tests sur les compétences en FLE et plurilingues sont similaires, mais dans leur réalisation, celui en FLE était entièrement complété tandis que celui sur le plurilinguisme ne l'était que partiellement. Nous y voyons plusieurs explications possibles, comme le fait que ce soit le troisième test à être proposé (cela peut donc

¹⁹ L'intégralité des tests complétés par les étudiants est toutefois consultable dans les annexes CD-Rom → première expérience.

provoquer une certaine lassitude chez les apprenants), ou que le nombre de questions soit trop important, que les questions soient trop complexes, ou encore que l'approche non habituelle de plusieurs langues en simultané ne gêne les apprenants pour répondre... Les différences fondamentales entre les quatre premiers exercices et les quatre derniers sont essentiellement dues à la typologie des exercices (moins habituelle et conventionnelle que ce à quoi ils sont habitués), à la longueur des données fournies avant de pouvoir répondre et/ou à la complexité de la tâche.

Ainsi, nous arrivons à la conclusion que ces deux questionnaires doivent être revus à différents niveaux, en particulier en ce qui concerne leur longueur et leur difficulté afin d'optimiser le nombre de réponses. D'une part, ils sont trop longs à réaliser et il faudra prévoir une réduction de la tâche à l'intérieur de chaque exercice. D'autre part, la reformulation des questionnaires semble évidente afin de stimuler la motivation des apprenants à aller jusqu'au bout, à répondre à toutes les questions. Pour ce faire, une série de pistes sont envisagées, telles que l'insertion de messages d'encouragement, la possibilité donnée à l'étudiant (ou au professeur) d'imprimer les questionnaires, la remise d'attestation de participation à une recherche qui pourrait éventuellement s'intégrer à son curriculum...

La pluralité des groupes, deux groupes témoins et un groupe test, augmentait les difficultés organisationnelles qui consistaient en la recherche de professeurs disponibles et intéressés, disposant de groupes d'étudiants correspondant aux critères de l'expérimentation (niveau de compétences en langues étrangères, langue(s) source(s), niveau d'étude). Ces difficultés initiales étaient ensuite accrues par l'organisation lors de la mise en place de la passation des questionnaires pour les différents groupes, leur suivi et la gestion des problèmes pratiques ou méthodologiques rencontrés...

Face à ce bilan, le protocole à mettre en place a été repensé à deux groupes, un groupe témoin et un groupe test, afin d'alléger la tâche de gestion/organisation de mise en œuvre et de favoriser ainsi le recueil de données plus nombreuses et complètes et ainsi garantir des résultats et des analyses.

Les caractéristiques des groupes

Trois grands facteurs semblent être déterminants pour la mise en place du protocole et le recueil de données exploitables en rapport avec le choix des groupes de sujets : l'implication des professeurs, la motivation des sujets et les contraintes organisationnelles et institutionnelles. Les groupes devaient donc être choisis dans le

but de garantir une minimisation des obstacles et donc un contrôle des facteurs-clés. L'implication des professeurs pouvait être optimisée par le choix de personnes qui connaissaient déjà l'IC et/ou la recherche. La motivation des sujets pouvait être renforcée par un rapport direct avec eux, tandis que les contraintes organisationnelles et institutionnelles seraient moindres en cas d'organisation gérée par nous-mêmes et non par des professeurs-relais.

L'un des objectifs de recherche visait à favoriser la curricularisation de l'IC dans les enseignements scolaires et il fallait choisir le lieu d'expérimentation en fonction du lieu de curricularisation envisagé. Le contexte universitaire qui paraissait le plus adapté pour la mise en place du protocole de par son intégration dans les programmes officiels ne s'est pas avéré facilitateur au vu de la complexité de la mise en œuvre de cette première expérience. Le choix d'un contexte scolaire, en lycée, s'est alors avéré possible, du fait de la réalisation de sessions nouvelles de lycéens sur Galanet.

Afin de pouvoir faire correspondre le cadre de l'expérimentation avec ces nouvelles orientations, notre tâche était alors d'entrer en contact avec un établissement scolaire de niveau lycée (contrainte du nouveau public des équipes de Galanet), en Catalogne, dont les élèves bilingues espagnol/catalan suivent des cours de français comme deuxième langue étrangère.

L'établissement scolaire choisi et ayant accepté le protocole a été *l'école Aula Escola Europea*, établissement privé de Barcelone. Les deux groupes-sujets ont été choisis : deux classes particulières de *primer de Batxillerat* (équivalent à la *première* en France). Les deux groupes étaient dans le même établissement, et rendaient possible le contact direct de l'expérimentateur avec les sujets dans les phases de passation des tests, contraintes qui n'avait pas pu être respectée et avait été pénalisante lors de la première expérience.

Ainsi, les conditions d'expérimentation de la deuxième expérience ont été réorientées avec des élèves de lycée, le *groupe témoin* suivant une formation FLE en ligne et le *groupe test* une formation plurilingue avec Galanet. Nous avons, rappelons-le, deux options méthodologiques envisagées pour évaluer l'incidence d'une formation plurilingue sur les compétences langagières des sujets : soit faire une évaluation sur des groupes ayant ou n'ayant pas reçu de formation plurilingue (groupe témoin – groupe test), soit faire une évaluation avant/après formation. Dans le cas présent d'expérimentation, c'est la première option qui est privilégiée mais il est important d'insister sur le fait que si le groupe test suit la formation plurilingue, le groupe témoin

suit lui aussi une formation complémentaire en français, ce qui donne à chacun des groupes une formation complète sur un pied d'égalité.

Le type de formation

La simplification du protocole par la réduction à deux groupes uniquement avait des implications sur l'ensemble du protocole. En effet, l'impact de la variable « e-learning » se retrouvait par là même non maîtrisée et les hypothèses initiales modifiées. Il a donc fallu trouver une solution pour neutraliser la variable des contraintes de l'enseignement à distance. Depuis le début de l'élaboration de notre protocole, ce sont les sessions de formation Galanet qui ont conditionné au niveau temporel la démarche générale, du fait de la non-possibilité de modifier les dates et la nature des formations mises en place de manière périodique à chaque semestre et à des dates déterminées. Cette contrainte temporelle s'explique par la pluralité des systèmes scolaires dans les différents pays des équipes participantes à la formation, des vacances décalées etc. L'enjeu était alors de combiner cette formation en IC avec une formation en FLE réalisée dans les mêmes conditions afin de pouvoir comparer les deux groupes. D'où la nécessité de reproduire cette situation avec les mêmes conditions contextuelles et technologiques en contexte de FLE. Les deux groupes suivraient donc chacun un cours de FLE en présentiel, auquel s'ajouterait une formation complémentaire, dans les deux cas à distance (neutralisation du paramètre de l'enseignement à distance puisque présent dans les deux situations). Dans le cas du groupe témoin, cette formation se ferait en FLE tandis que le groupe test la réaliserait en IC.

Cette nouvelle mise en œuvre de l'expérimentation est schématisée comme suit :

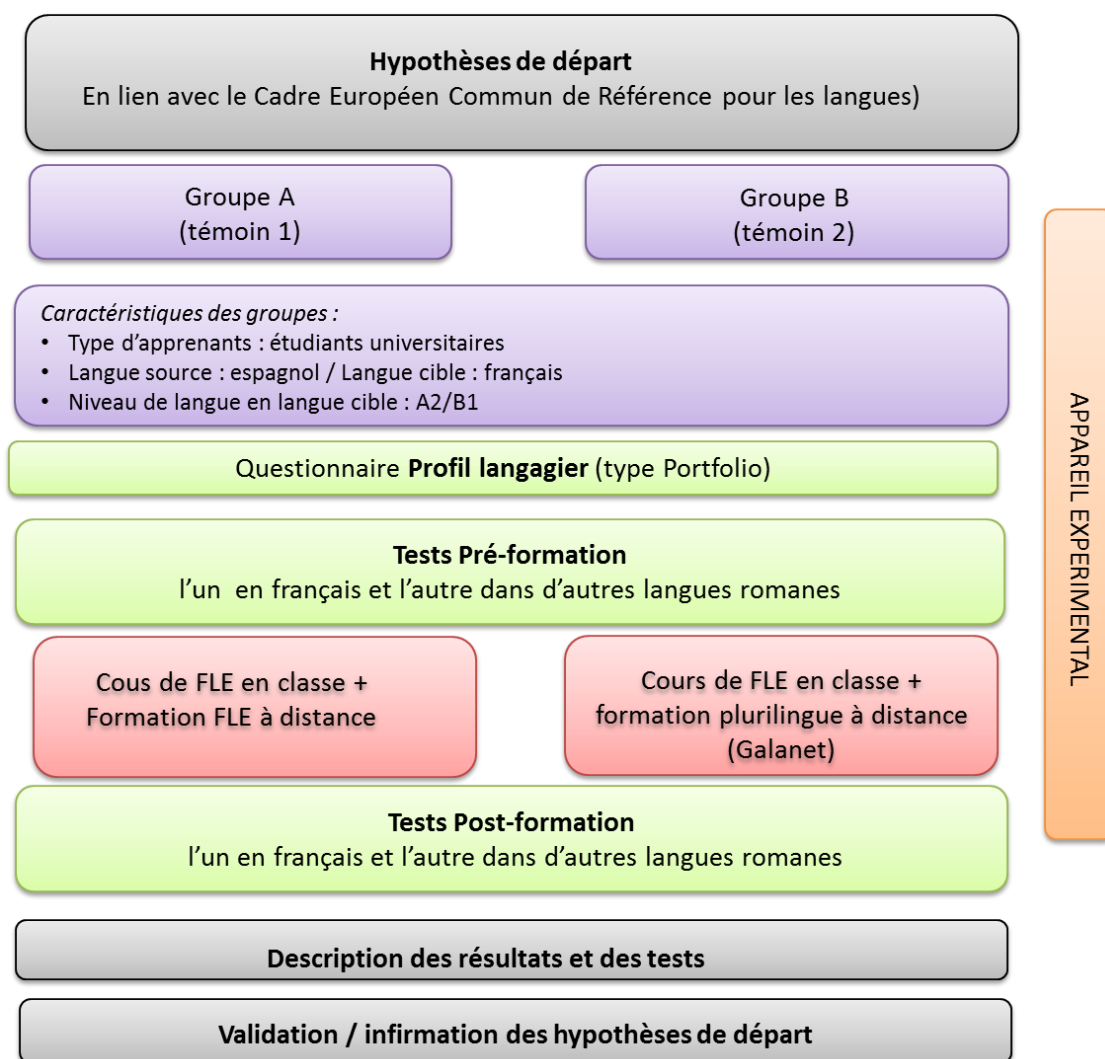


Figure 9 : nouvelle organisation de la recherche après la première expérience

Les tests de compétences mis en place lors de la première expérience ne s'étant pas avérés pertinents, il fallait repenser l'ensemble du protocole en conséquence. Il était alors essentiel de proposer aux sujets deux séries de tests de compétences, des tests initiaux et des tests finaux afin de pouvoir analyser et mesurer les compétences affectées par la formation. Une première étape devait consister en la reprise des tests initiaux proposés lors de la première expérimentation, tandis que dans un deuxième temps les tests finaux devaient être créés du fait de leur inexistence lors de la première expérience. D'une manière générale, la présentation des tests a été conservée dans le sens où les tests ont été prévus d'être réalisés sur « encuestafacil », comme les premiers. L'ergonomie du site n'avait pas soulevé de problèmes et les possibilités de conservation des formulaires sous forme de pdf et d'excell a été jugée pertinente à ce point de la recherche.

Trois grands aspects devaient reconditionner la conception des tests vers des compétences encore plus ancrées en lien avec le CECR et ont redirigé les tests :

- les sujets n'étaient plus étudiants universitaires mais lycéens (avec des implications liées à la différence d'âge et aux centres d'intérêts distincts),
- le niveau de français des sujets était plus élevé à Aula (le niveau été évalué à B1/B2 par le professeur de français)
- l'engagement dans un cadre obligatoire et non plus optionnel.

3.2.2 Expérience en milieu scolaire

Ce chapitre sera consacré à la description de la deuxième expérience, tant dans une visée descriptive des objectifs et de son contexte que de son déroulement mais aussi sous l'angle du traitement des données, de leurs analyses et des résultats qui en ont découlé. Un dernier point présentera alors les modifications à apporter en vue du protocole de recherche.

3.2.2.1 *Objectifs et contexte de mise en œuvre*

Les objectifs principaux de ce protocole sont de contrôler de manière optimale les paramètres du protocole afin d'obtenir les données nécessaires et suffisantes pour les analyses.

Il a été explicité antérieurement la volonté de choisir un établissement du secondaire, dont les élèves bilingues catalan /espagnol suivraient des cours de français. Le choix s'est porté sur une école privée de Barcelone, répondant à ces critères, l'école Aula Escola Europea²⁰. Cet établissement accueille des élèves de 3 à 18 ans, dont les langues sources sont le catalan et/ou l'espagnol et intègre l'enseignement du français et de l'anglais dès la maternelle. L'enseignement des langues est l'un des objectifs particuliers de l'école et cette approche aura été facilitatrice pour la prise de contact et la réalisation de notre protocole au sein de cet établissement.

L'établissement s'avérerait donc idéal pour la réalisation de notre expérimentation mais il fallait encore réussir à convaincre les personnes responsables. Pour ce faire, nous avons suivi différentes étapes, toutes associées à l'explication de notre démarche.

²⁰ <http://www.aula-ee.com/escola/content/presentaci%C3%B3>

Une première étape a été celle des contacts préalables : le premier a été établi avec l'un des professeurs de l'école, M. Leguizamon, qui possède une très bonne connaissance du fonctionnement et des objectifs de l'école. Ce premier pas nous a permis d'être alors présentée au responsable de la coordination des classes de ce qui correspondait en France aux classes de *troisième* et *seconde* et responsable des relations internationales au sein de l'établissement. Suite à cette rencontre, une réunion a eu lieu entre M. Bader, Mme Woodward (professeur de français des élèves de lycée) et M. Leguizamon et nous, au cours de laquelle nous avons présenté notre recherche, nos objectifs et le protocole envisagé. (cf. Annexes CD-Rom → deuxième expérience → « présentation projet Aula ») Cette réunion préparatoire a mené à l'acceptation de notre projet au sein de l'établissement et à un entretien particulier avec le coordinateur et responsable de la section de Baccalauréat (correspondant en France aux *premières* et *terminales*), M. Nofre, durant lequel nous avons pu fournir des compléments d'informations, vérifier la possibilité concrète de la réalisation de l'expérimentation telle qu'elle était envisagée et planifier les différentes interventions et phases du protocole.

L'établissement a sollicité de notre part un accord de confidentialité vis-à-vis de l'identité des élèves, en accord avec la protection des données personnelles ainsi qu'une autorisation parentale à faire signer par les familles qui concerne le droit à l'image, et l'accessibilité des fichiers et données personnels des sessions de formation en ligne. (cf. Annexes CD-Rom → deuxième expérience → « autorisation droit a image »)

Les sujets de l'expérimentation ont été les élèves des classes de Batxillerat 1 (équivalent de la première française), au nombre total de 41, séparés en deux classes, Xina A et Xina E. La répartition des élèves dans ces deux classes est réalisée en fonction des options choisies pour les matières principales, à caractère scientifique ou littéraire. Cependant, tous les élèves ont suivi le même parcours dans l'école, notamment au niveau des langues et possèdent donc potentiellement le même niveau en français, notre langue cible.

3.2.2.2 *Présentation de l'expérience*

Les conditions de l'expérimentation sont restées les mêmes du point de vue de l'organisation, avec le test profil langagier et les questionnaires initiaux (en français et dans d'autres langues romanes hors français) dans un premier temps. Une formation à distance a été proposée aux deux groupes, en français pour le groupe témoin (classe de Xina E) et en IC pour le groupe test (Xina A). A la suite des formations, nous avons

procédé à la passation des questionnaires finaux, post-formation, l'un en français et l'autre dans les autres langues romanes. Sous forme synthétique, cela donne le schéma suivant :

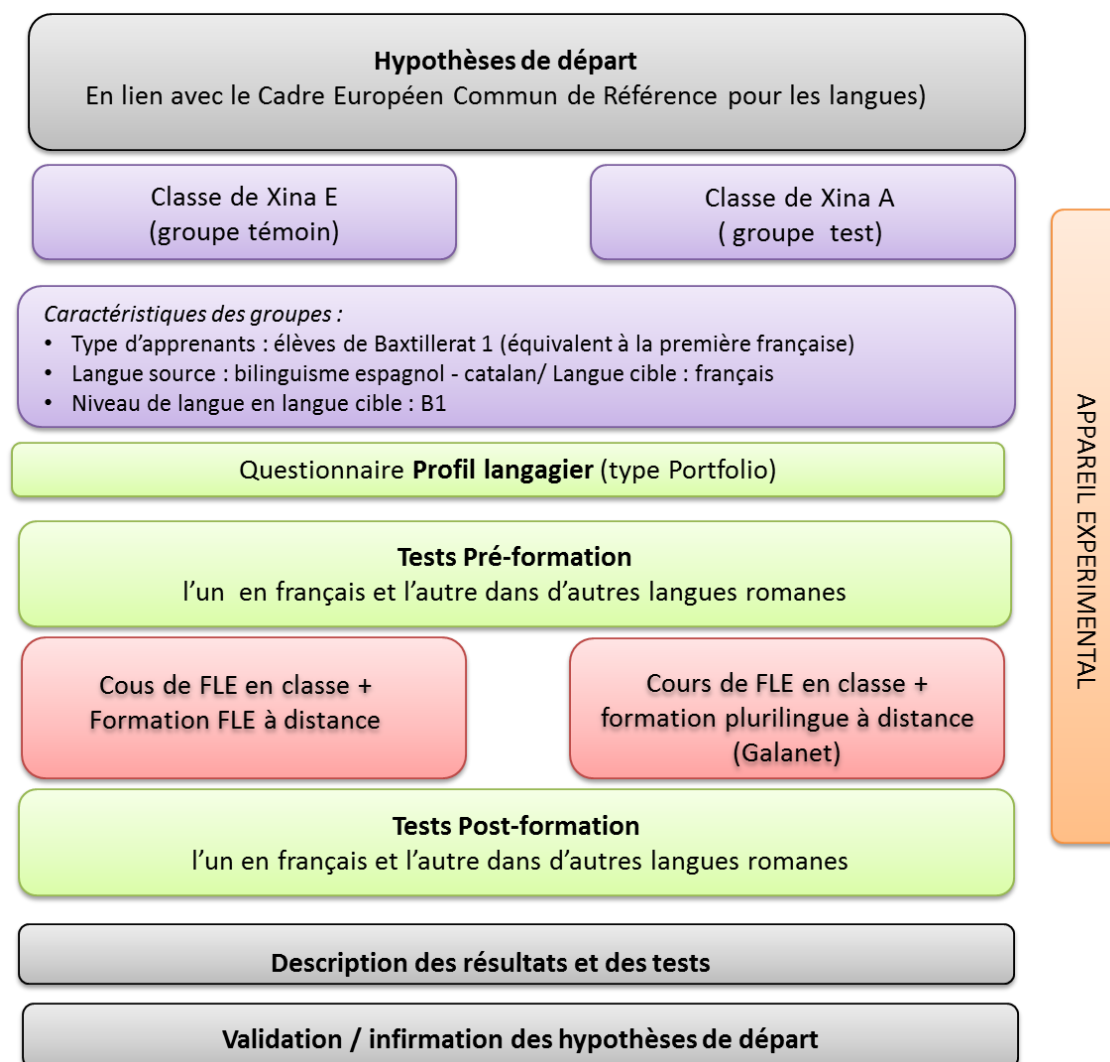


Figure 10 : Etapes constitutives de la deuxième expérimentation

Les formations se sont déroulées sur deux plate-formes distinctes, l'une pour la formation plurilingue, Galanet, et l'autre pour la formation en français, Lingalog.

✓ La plate-forme *Galanet*²¹

Elle est créée à la suite des réflexions menées dans le cadre du projet Galatea²², initié par Louise Dabène en 1992, puis en décembre 1995 pour le financement européen (des

²¹ www.galanet.eu

cd-roms). Comme celui-ci, le projet Galanet a bénéficié du soutien d'un projet européen interuniversitaire (Socrates –lengua 2/2001). Les objectifs principaux et fondamentaux de ce projet sont de développer l'IC entre langues romanes par l'intermédiaire d'interactions plurilingues favorisées par la proximité linguistique. Mais au-delà de ces deux axes principaux, la plate-forme en elle-même permet de viser d'autres objectifs plus particuliers, en lien avec ces spécificités²³ :

- La familiarisation aux nouvelles technologies appliquées à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.
- La mise en place d'un apprentissage collaboratif entre les participants
- Une approche interculturelle
- La pratique de différentes habiletés langagières, principalement communicatives (compréhension écrite, et orale parfois, expression écrite, les interactions et la médiation)
- L'apprentissage de stratégies intercompréhensives dans le but de pallier d'éventuels problèmes de compréhension dans la langue de l'autre.
- L'acquisition de connaissances dans les différentes langues de la plate-forme de manière coopérative et/ou autonome.

Toute session Galanet vise donc ces objectifs. Les fonctionnalités de la plate-forme, le scénario de la session et la participation collective et individuelle des inscrits sont les facteurs-clés de la réussite d'une session.

✓ *La plate-forme Lingalog*²⁴

Afin d'assurer une conformité optimale des deux formations à distance, entre elles, la plate-forme qui permettait la formation en français du groupe témoin devait se rapprocher le plus possible, voire pouvoir être semblable à celle offerte sur Galanet, par le respect de la scénarisation, des ressources et des outils technologiques présents sur la plate-forme plurilingue. Il a donc fallu reproduire les caractéristiques principales, hormis la modalité plurilingue, de Galanet, tout en prenant en compte la nature des compétences visées par les tests. Les critères retenus ont été les suivants :

²² Pour obtenir plus de renseignements sur le projet Galatea :

<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

²³ Nous nous basons pour cette partie sur la thèse de Sara Alvarez (Alvarez, 2008).

²⁴ www.lingalog.net

- La composante e-learning
- La possibilité de rédiger un profil individuel.
- Un travail de groupe nécessaire
- la présence d'interactions
- un scénario à suivre avec phases
- Une tâche finale équivalente (dossier de presse)

La plate-forme *Lingalog* était déjà utilisée par certains des membres du projet Galanet pour la formation d'animateurs ou de responsables d'équipe pour les sessions. C'est donc assez naturellement que nous avons pensé à son utilisation dans le cadre de notre expérimentation. La gestion de ce site était assurée par des collègues²⁵ et facilitait ainsi la prise en main de ce nouveau support et la mise en place d'une session conforme aux critères retenus. Une session comparable à celle de Galanet n'existait pas et nous avons donc créé un environnement similaire à celui-ci avec les outils mis à disposition par Lingalog, accessibles directement depuis la plate-forme. L'accès en étant restreint aux seuls utilisateurs, seules des copies d'écran des différents espaces sont proposées en Annexe 4.

3.2.2.3 *Etapas du déroulement de l'expérience*

Il était primordial que les tests soient cohérents avec les niveaux des élèves, que les élèves soient motivés par le type de tests et que la passation des tests se déroule dans de bonnes conditions. Afin de pouvoir nous assurer que ces différentes contraintes soient prises en compte, diverses étapes ont été respectées. La trame générale de ces différentes étapes est proposée dans le paragraphe qui suit mais l'ensemble détaillé du déroulement est consultable en Annexe 5.

Une étape préliminaire ciblée s'est avérée nécessaire afin de vérifier l'adéquation des tests, avec le niveau réel des élèves, en assistant à un cours de littérature pour chacune des deux classes. Suite à la validation de la compatibilité des tests avec le niveau des élèves, l'expérimentation a été présentée sous la forme d'un projet de recherche sur l'apprentissage des langues auquel ils allaient participer. Les objectifs n'ont à aucun moment été mentionnés afin de ne pas influencer les résultats des tests. C'est également

²⁵ Nous remercions Jean-Pierre Chavagne (Université Lyon 2) et Cédric Floquet (Université Mons-Hainaut) pour le temps qu'ils nous ont consacré et leurs conseils avisés.

lors de cette première étape que les deux plate-formes Galanet et Lingalog ont été présentées aux élèves afin de leur permettre de se familiariser avec ces nouveaux environnements virtuels. La passation des tests initiaux a constitué la deuxième étape et a précédé une période plus longue pendant laquelle les élèves ont pu suivre leur formation à distance ainsi que des formations complémentaires (cf. Annexes 6, 7, 8 et 9). La passation des tests finaux s'est alors déroulée selon les mêmes modalités que celle des tests initiaux.

3.2.2.4 Description des tâches et des compétences testées

a) Les tests initiaux

Les tests initiaux ont été réalisés sur la base des tests de l'étude pilote. Des modifications ont cependant été apportées. Des exercices ont été supprimés d'autres ont été adaptés aux nouvelles contraintes du protocole et d'autres ont été conservés dans leur version originale.

Afin de rendre plus concise la présentation des différents exercices, il sera fait ci-après une présentation des tâches demandées à chacun des exercices, étant entendu que cette présentation vaudra aussi bien pour les tâches du test en français (test FLE) que pour celles du test plurilingue (test AL, pour Autres Langues). Car, comme il a déjà été dit, dans les deux tests, FLE et AL, bien que les formations se soient déroulées sur deux plate-formes différentes, seules les langues de la formation ont varié tandis que la scénarisation pédagogique a été respectée.

Tous les exercices ont pour objectif de mesurer la compétence de compréhension en langue(s) cible(s). Leur typologie varie afin de détecter dans quelle mesure certaines bases de transfert sont plus efficaces que d'autres :

- Dans les **exercices de décodage de l'oral** (FLE et AL), il s'agissait d'évaluer le degré de compréhension- de la plus générale à la plus détaillée – d'un extrait audio. Les résultats devaient refléter le réemploi de compétences familières de repérage, de reconnaissance de mots transparents à l'oral, de découpage de la chaîne sonore, d'analyse du contexte et de facteurs paraverbaux.
- Dans les **exercices de repérage des structures textuelles** (FLE et AL), nous avons choisi de proposer une activité de remise en ordre de paragraphes de

textes journalistiques, qui traitent souvent d'un sujet familier ou diffusé largement, et de vérifier si les apprenants étaient capables d'utiliser des connaissances associées à cette typologie d'écrits (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique) ainsi que de structurer le plan du texte. Les résultats devaient refléter le réemploi de compétences familières, de stratégies de repérage d'indices de la cohérence textuelle et de la logique de la succession d'événements.

- Dans les **exercices d'identification lexicale** (FLE et AL) basés pour leur résolution sur la transparence, le cotexte, les pré-acquis et la logique thématique, nous avons demandé de donner l'équivalent en langue source de certains termes ou expressions plus ou moins opaques. Le choix de ces mots et expressions a été réalisé de manière à provoquer la réflexion chez les sujets selon une gradation dans la difficulté, reflétée par les tentatives de traduction plus ou moins réussies. Des questions de compréhension ont fait suite à cet exercice afin de déterminer si l'élucidation, ou du moins l'interprétation approximative de quelques mots opaques ciblés, avait une influence sur la compréhension globale du texte.
- Dans les **exercices de transposition**²⁶ (FLE et AL), les élèves avaient pour tâche de transposer en langue maternelle des extraits afin de voir jusqu'à quel point ils osaient émettre des hypothèses, sur des segments étendus de texte cette fois. La manière dont les sujets répondaient à cet exercice devait fournir des informations sur le degré et le niveau d'improvisation, d'approximation que les élèves acceptaient dans leur retranscription du texte en langue source (les bases de transfert ne sont pas toujours jugées fiables, cela dépend de la perception du degré « d'étrangeté » de la langue cible et de la personnalité de l'élève).
- Dans les **exercices de segmentation de mots** (FLE et AL), conservés tels qu'ils avaient été proposés aux sujets de la première expérimentation, le côté inhabituel de l'activité avait permis le repérage de l'utilisation de nouvelles compétences ou, du moins, de l'utilisation de certaines compétences réinvesties dans un nouveau contexte. Comment traite-t-on l'écrit pour en dégager du sens ? Ce sont les frontières des mots qui nous servent de repères pour l'accès au sens, frontières de mots qui sont indiqués par des blancs, des espaces. En supprimant

²⁶ Consulter le point 3.3.3.4 pour des précisions sur la terminologie utilisée ici.

ces blancs artificiellement, le repérage se fait sur une bonne connaissance/reconnaissance des frontières de mots, c'est-à-dire des éléments syntaxiques, morphologiques et lexicaux du système de la langue de l'écrit. Dans le cas où cette compétence peut être activée dans l'écrit en langue cible peu ou non connue, ce serait le fait de la reconnaissance de certains universaux du langage qui agissent comme des bases de transfert.

- Dans les **exercices de détection des marques d'opinion** (FLE et AL), l'objectif est de savoir reconnaître les avis pour ou contre sur la base d'indices qui sont utilisés en grande partie dans notre langue, quand on lit en diagonale des écrits qui argumentent en faveur ou contre des idées : l'attention est alors portée sur des indices de l'argumentation et leur contexte, tels que des verbes (comme *préférer* ou *comprendre*), sur des connecteurs logiques, sur des interjections et leur contexte qui rendent compte d'une forte prise de position (« *Heureusement ... !* ») ou des affirmations bien tranchées (« *pour la simple raison que je n'ai pas de voiture* »). Les résultats devaient refléter le réemploi de ces compétences familières.

Les documents-soutiens choisis ainsi que les questions posées sont proposés en Annexes 10. Ils y sont présentés de manière séparée, avec les raisons argumentées des choix réalisés, pour ce qui concerne ces tests de FLE initial et de AL initial. Ces deux tests sont basés sur les mêmes types d'exercices et contiennent les mêmes consignes et questions (comme nous le verrons également pour les tests FLE et AL finaux).

b) Les tests finaux

L'objectif principal de ces tests était de définir si la formation suivie par les sujets avait développé des compétences particulières en rapport avec les différentes actions menées. L'approche aura donc été de faire porter les tests sur des exercices mettant en œuvre des compétences travaillées sur les plate-formes, à savoir les messages de forums et les chats pour ce qui est de la compréhension écrite. Afin de ne pas abandonner la compréhension orale, bien que n'ayant pas pu être mise en pratique lors de la formation, nous avons également imaginé un test soumettant les sujets à la compréhension d'un nouvel extrait sonore. Ce choix s'est avéré justifié par la possible mise en évidence de transfert à l'oral de stratégies mises en pratique lors des interactions sur plate-formes

souvent caractérisées par des signes d'oralité. L'ensemble des documents-soutiens et questions associées est consultable en Annexe 11.

3.2.2.5 *Présentation des résultats*

Suite à la passation des différents tests, trois grandes catégories de données ont été récoltées :

- les données des profils langagiers,
- celles des tests initiaux (FLE et AL)
- celles des tests finaux (FLE et AL).

Ces informations ont pu être extraites du site *encuestafacil* sous forme de pdf puis réorganisées dans des fichiers excell en vue du traitement de ces données.

L'objectif de celles-ci était qu'elles devaient constituer une référence pour la conception des tests du nouveau protocole à établir.

Les profils langagiers²⁷ recueillis ont été remplis par tous les sujets (41 profils), et complétés dans leur intégralité.

Les tests²⁸ ont été complétés dans leur ensemble. Sur les 41 sujets qui ont passé les différents tests, seuls deux sujets n'ont pas complété les 4 tests, ce qui est déjà très positif.

Les trois éléments constitutifs des données (profils langagiers, tests initiaux et tests finaux), n'ont pas posé de problèmes quant à leur recueil. Cependant, une condition *sine qua non* pour leur analyse était que les formations en FLE et en IC aient été suivies avec assiduité. Cela n'a pas été le cas pour les raisons conjecturelles explicitées plus avant, ce qui annulait toute possibilité d'impliquer ou non les différences de résultats au suivi de la formation en IC et donc de traiter les réponses.

²⁷ Nous renvoyons aux annexes sur CD-Rom → deuxième expérience → profils langagiers pour la consultation de ces profils.

²⁸ Nous renvoyons aux annexes sur CD-Rom → deuxième expérience → tests initiaux et finaux pour la consultation des tests.

3.2.2.6 *Modifications à envisager pour le protocole (quasi-)expérimental*

a) Modifications portant sur le déroulement

En ce qui concerne le terrain d'expérimentation, les choix de l'établissement et du niveau scolaire des sujets se sont avérés des points forts pour la mise en place du protocole. Les contacts établis au sein de l'école se sont révélés solides et les personnes impliquées favorables à la recherche et disposées à mettre en place les aménagements nécessaires au bon déroulement de l'expérience. L'organisation générale du protocole pouvait ainsi être conservée mais le protocole devait être mieux planifié en termes de date et le temps mis à disposition pour les passations de tests.

Cependant, c'est la conception du protocole constitué par les deux formations en parallèle qui ne s'est pas montrée concluante. Si cette décision de comparer deux groupes dont l'un se distinguait par une formation en IC (contrairement à l'autre en FLE) semblait pourtant valable à la base, elle s'est avérée inopérationnelle car elle a compté trop de variables non contrôlées. Les contraintes du protocole (quasi-)expérimental tel que nous l'envisagions impliquait une forte maîtrise des paramètres des deux formations, celles-ci devant offrir un maximum de similitudes tant au niveau technique qu'organisationnel et interactif. Le choix de la plate-forme Lingalog semblait remplir cette condition d'analogie maximale avec Galanet mais il a été constaté que la navigation était plus complexe (plus de code et d'informatique). De plus, les participants à la session se sont retrouvés réduits aux sujets de notre équipe et aucune interaction avec d'autres groupes n'a été possible. Proposer deux formations semblables à tout point de vue s'est donc avéré irréalisable dans les conditions exigeantes du terrain d'expérimentation en contexte scolaire.

La décision a alors été prise de faire suivre aux sujets la même formation. Ceci avait des implications directes sur les objectifs d'analyses et sur les hypothèses de départ, puisqu'il n'était plus possible de faire de comparaison entre un groupe sujet-témoin et un groupe sujet-test. Ces changements en termes d'objectifs seront détaillés plus avant dans le chapitre consacré à la troisième expérience. Pour résumer brièvement, la comparaison groupe FLE/groupe AL a été remplacée par la comparaison pré-/post-formation IC. Le protocole prévu après les modifications explicitées précédemment sera alors celui-ci :

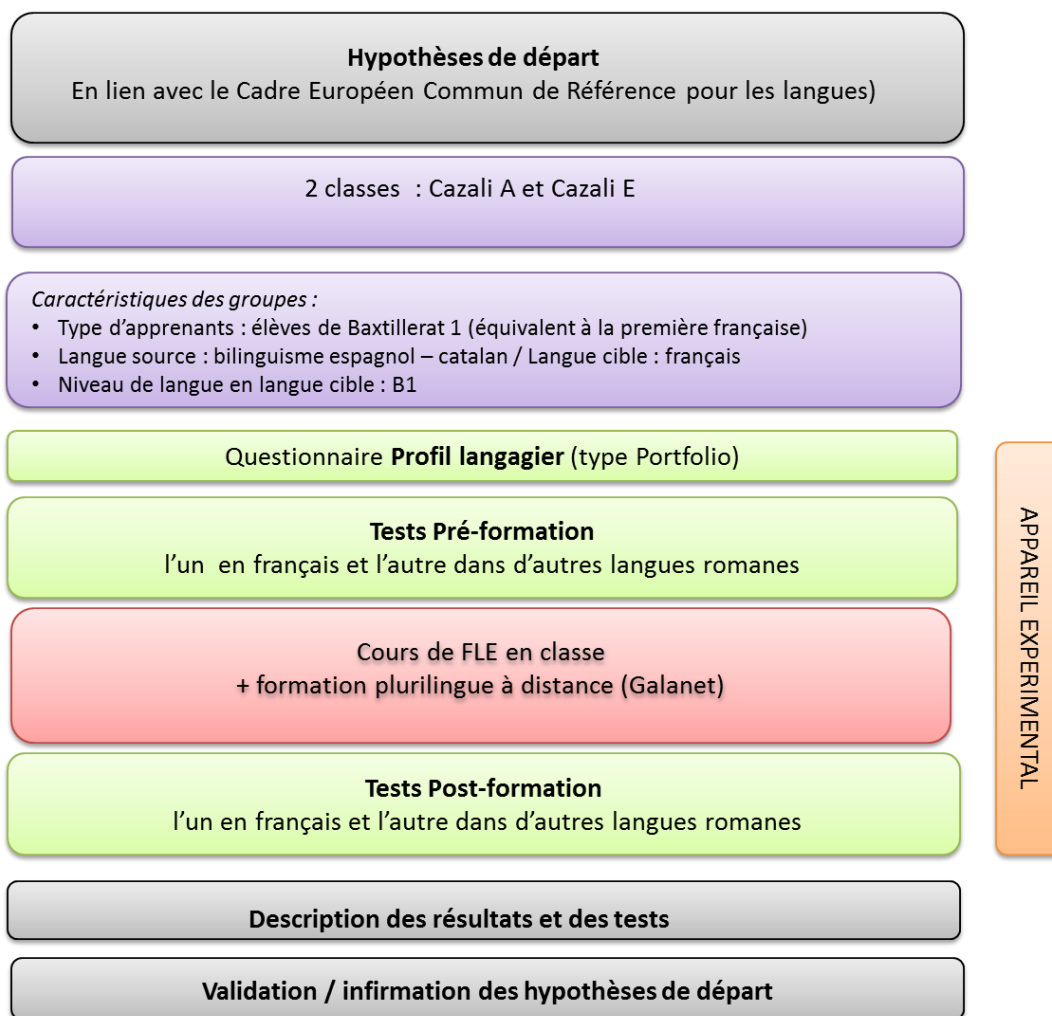


Figure 11 : Protocole expérimental

b) Modifications portant sur le timing des tests de compétences

Différentes dispositions avaient déjà été prises pour la réalisation des expérimentations précédentes dans le but de faciliter la passation des tests et d'optimiser leur déroulement et de ce fait la qualité et la quantité des réponses fournies par les sujets aux tests. Malgré ces précautions, le protocole a rencontré certains problèmes d'organisation.

Le premier point concerne les dates des tests initiaux en lien avec les dates de début de session. En effet, bien que les tests se soient réalisés en amont de la formation en ligne, une trop grande proximité avec les inscriptions aux plate-formes avait quelque peu perturbé les sujets. Une attention particulière devait donc être portée lors du protocole (quasi-)expérimental à la date de passation de ces tests initiaux, qui devaient se situer en amont de la formation mais être précédés d'une introduction explicative du projet, afin de favoriser leur implication, et être séparés de l'introduction à la formation.

Les dates des tests finaux constituent un second point impliquant des modifications pour le protocole (quasi-)expérimental. Lors de l'expérimentation réalisée précédemment, les tests finaux se sont déroulés la dernière semaine avant les vacances de Noël, nous avons pu constater les implications néfastes que cela avait occasionnées. Lors du protocole à venir, il était donc souhaitable de veiller à avancer la date de passation de ces tests, dans la mesure du possible.

D'une manière plus générale, l'organisation de la passation des tests s'est faite dans un constant ajustement dû à notre méconnaissance du fonctionnement global de ce niveau d'étude et également des contraintes d'emploi du temps et du peu de possibilité de flexibilité. Ce protocole devait donc également prendre en compte ce facteur et une organisation anticipée et contrôlée devait être mise en place.

Pour finir, le temps de réalisation des tests a été évalué pour l'ensemble des tests et s'intègre bien dans le créneau mis à disposition par l'établissement d'une heure de cours. Ce critère peut donc être maintenu lors du protocole (quasi-)expérimental.

Après ce bref rappel des contingences, le bilan critique qui suit portera sur la méthodologie selon laquelle les différents tests de la deuxième expérience ont été conçus en fonction des données afin de pouvoir reconstruire des tests les plus semblables et les plus adaptés possibles au niveau des sujets, l'exigence première restant une optimisation des similitudes entre les tests pré- et post-formation autant qu'entre les tests en FLE et en AL.

c) Modifications à apporter concernant les exercices

D'un point de vue général, un constat de disparité a pu être fait entre les tests initiaux et les tests finaux dans leur contenu. Aucun autre outil à notre connaissance au moment de la conception des tests ne permettait alors de pouvoir analyser concrètement la « vie interactive » des plate-formes. Une première grande conclusion peut alors être tirée de ces études expérimentales du début de la recherche, c'est la nécessité de reprendre et de revoir dans leur ensemble les tests finaux en s'assurant une maximale similarité entre tous les tests.

Exercice 1 : exercice de décryptage de l'oral

Cet exercice, quoique pertinent d'un point de vue théorique dans le cadre de notre recherche n'a pu être maintenu dans le nouveau protocole. Cet abandon, fort dommage,

est dû principalement à sa durée de réalisation d'une part et d'autre part au fait que nous ne pouvions garantir que les sujets seraient soumis à des interactions synchrones (celles qui partagent le plus de similitudes interactionnelles avec l'oral) au cours de la session Galanet. Sans cet input, il aurait alors été impossible de tirer des conclusions sur les résultats des sujets à cet exercice.

Exercice 2 : exercice de décryptage de l'écrit

Pour cet exercice de remise en ordre d'un texte, le fait divers choisi initialement pour le test FLE s'est avéré inapproprié pour des analyses car la quasi-totalité des sujets avaient donné des séquences valides lors du protocole intermédiaire. Un nouveau document-support devait donc être recherché, qui respectait les mêmes caractéristiques mais proposait des enchaînements plus problématiques. Dans le cas du test AL, les réponses données par les sujets ont été suffisamment variées et hétérogènes pour pouvoir conserver le document-support du test du protocole précédent, ainsi que la manière dont il a été segmenté.

Exercice 3 : exercice d'identification lexicale

Une analyse des réponses données au test FLE a permis de dégager un certain nombre de conclusions et de choisir de nouveaux documents-supports adaptés et cohérents pour procéder par la suite à des analyses statistiques.

Analyse des questions posées pour cet exercice

Les questions 2 et 3 posées dans le test, (*¿En qué categoría de revista podría encontrarse este artículo?* et *¿cómo se posiciona el autor del artículo, a favor, o en contra del autor del gobierno?*) ont obtenu des réponses variées et personnelles qui correspondaient aux attentes. Ces questions seront donc conservées dans tous les tests car elles sont jugées porteuses d'indice quant à la perception globale du texte par les sujets et à leur compréhension globale.

La question 1 (*Escribe en el marco a continuación las palabras que no entiendas e intenta adivinar lo que quieren decir, dando una traducción (aquella que te parezca más equivalente)*) s'est avérée quant à elle bien trop large et les réponses des sujets trop variées pour pouvoir en tirer des conclusions. D'où la nécessité de rédiger cette question de manière à cibler les réponses.

L'analyse des termes donnés par les sujets comme « non compris » en réponse à la première question ne permet finalement que d'obtenir une information sur les termes problématiques pour la compréhension du texte, sans toutefois pouvoir analyser l'origine de cette incompréhension ou de ce blocage. Elle sera cependant le déclencheur d'une nouvelle approche qui répond mieux aux hypothèses de départ et vise une analyse concluante à la fois de la compréhension globale et fine du texte par les sujets. Elle s'accommode de plus parfaitement avec le type d'exercice proposé pour les examens de langues de type DELF et DALF. Cette option est importante pour le choix des documents-soutiens dans les tests en Autres Langues, comme cela sera explicité ultérieurement.

La première question a été modifiée comme suit :

- un exercice de mots ou d'expressions en contexte, à interpréter voire à traduire en langue maternelle.
- un axe de compréhension fine sous la forme d'un QCM permettant de vérifier, au-delà du niveau lexical la compréhension du texte, en nous basant sur les modèles des examens officiels.

Analyse des documents-soutiens

En se basant sur les conclusions explicitées précédemment et sur la nécessité de concevoir un QCM approprié au niveau des élèves, deux conclusions se sont imposées d'elles-mêmes. D'une part, l'adéquation du document-soutien pour le test FLE initial et notre capacité à concevoir des questions adaptées. D'autre part, à l'inverse, une incapacité à réaliser cette tâche par nous-même en italien et le nécessaire recours à des tests préconçus et ciblés sur le niveau correspondant à celui estimé pour les sujets.

Reformulation de la question 1

En ce qui concerne la question 1, seul le test FLE était à étudier du fait des conclusions évoquées dans le point précédent. Cette analyse fine des réponses des sujets à cet exercice s'est avérée riche d'enseignement et aura fourni une manière de procéder pour le document-soutien du test final également, par anticipation des difficultés.

Le tableau ci-dessous récapitule les mots donnés par les sujets comme étant non compris, ainsi que leur occurrence sur l'ensemble.

| | | | | | |
|--------------------------|----|--------------------|----|---------------------|---|
| coup de bambou | 1 | flambent / flamber | 16 | Hache | 5 |
| rabot (le coup de rabot) | 32 | Eligibles | 3 | Emmagasinés | 5 |
| Brevets | 5 | Élan | 12 | Chaudières (à bois) | 1 |
| Hurllements | 11 | Vis (tour de vis) | 8 | Atteindre | 1 |
| Imprévoyants | 7 | Dope | 11 | Filière | 1 |
| rissolent / rissoler | 20 | Imprévisibles | 3 | Taille | 1 |
| Dérèglement | 6 | Plafonner | 5 | Photovoltaïque | 1 |

Tableau 3 : nombre d'occurrences des termes cités comme problématiques par les sujets
Test FLE initial – Exercice 1 – Deuxième expérience

Cette liste nous a servi de base pour le choix de dix termes ou expressions dont nous demanderons la traduction ou une explicitation du sens. L'hypothèse est faite que les termes cités sont ceux qui gênent la compréhension du texte à un certain degré, par opposition à d'autres termes non compris mais non cités car ne gênant pas la compréhension. Nous avons supprimé les termes fonctionnant par analogie totale avec le catalan et l'espagnol (non pertinent) et ajouterons certains autres termes ou expressions dont il nous semble être pertinent d'analyser les réponses.

D'un point de vue numérique, six termes/expressions s'imposent dans la liste : « coup de rabot », « hurllements », « rissolent », « flambent », « élan » et « dope ». L'expression « plafonner cet élan » sera conservée en entier du fait de la non-compréhension explicitée de ces deux termes. Pour les quatre autres termes, nous nous basons sur une anticipation des difficultés, selon la non-transparence avec le catalan et l'espagnol et/ou la difficulté du texte autour du contexte des termes. Les termes choisis grâce à ces critères sont : « imprévoyants », « hache », « brevets » et « taille ».

Les questions de compréhension sur le texte ont été élaborées sur le modèle des examens de type DELF et DALF consultés²⁹. C'est pourquoi, dans les différentes questions, il y a toujours la bonne réponse, une réponse proche mais non exacte, une réponse en lien avec le texte global mais qui ne répond pas à la question proprement dite et une réponse non en rapport. La langue du texte a été choisie car il sera plus facile au sujet de se repérer dans le texte pour trouver la réponse si la langue est la même d'autant qu'aucune information supplémentaire ne sera donnée.

Exercice 4 : exercice de transposition

Cet exercice a été conservé dans le protocole (quasi-)expérimental de par son adéquation aux hypothèses à vérifier et à la faisabilité des analyses. En ce qui concerne

²⁹ <http://www.ciep.fr/es/delf-dalf>

le document-support en FLE, les données démontrent que la réalisation de la transposition est d'un niveau inférieur aux compétences des sujets, ce qui a entraîné des réponses complètes et quasi sans erreurs. Ce document-support ne permet donc pas de mettre en évidence les hypothèses de la recherche en lien avec cet exercice de transposition. D'où la nécessité du choix d'un nouveau document-support dans lequel les référents et les événements seront relatés de manière à favoriser une difficulté de transposition qui devra permettre de mettre en évidence une réflexion de la part des sujets et la mise en place de stratégies.

Le document-support du test AL a quant à lui était propice à des transpositions variées et exploitables, d'où sa conservation pour le protocole (quasi-)expérimental dans son intégralité.

Exercice 5 : exercice de segmentation de mots

Cet exercice n'est pas conventionnel et peu conforme aux exercices-types que les sujets ont pu rencontrer au cours de leur scolarité. Les documents-supports se sont avérés adaptés aux objectifs des expérimentations – l'activation de compétences linguistiques en langue maternelle pour la langue étrangère – et ils ne seront donc modifiés d'aucune façon pour le protocole (quasi-)expérimental.

Exercice 6 : exercice de détection des marques d'opinion

Cet exercice a été validé par ce protocole pour les compétences qu'il met en pratique et par la pertinence des réponses apportées par les sujets. Cependant, les documents-supports, bien que cohérents et favorables à des réponses, ont été changés. En effet, dans l'objectif de cibler davantage les exercices sur le vécu interactionnel des sujets sur la plate-forme, notre volonté a été d'introduire un des éléments intégrés au scénario pédagogique de la session, la rédaction d'un profil langagier. Cet exercice se prête parfaitement à une écriture de profil, à partir d'exemples extraits de Galanet, par exemple.

Les compétences visées sont restées les mêmes, seuls les documents-supports ont été modifiés pour ce qui concerne le protocole expérimental qui constitue la recherche en soi.

3.3 LE PROTOCOLE (QUASI-)EXPÉRIMENTAL

Nous avons présenté dans la partie précédente (3.2) les deux expérimentations préliminaires à la mise en place de ce protocole (quasi-) expérimental qui ont permis d'ajuster tant le déroulement en lui-même du protocole que le contenu des tests (typologie des compétences des exercices, documents-soutiens...) ou encore les modalités de la formation proposée.

Cette partie, centrée sur le protocole dont les données constituent les bases de nos analyses définitives et, de ce fait, des résultats et conclusions de notre recherche, se compose d'un descriptif argumenté des tests dans leur ensemble. Le déroulement des tests et leur composition en termes de typologie d'exercices et des compétences visés constitueront les premiers points, tandis que les suivants seront consacrés à l'explicitation, pour chacun des exercices, de la méthodologie suivie pour le recueil des données et leur traitement.

3.3.1 Déroulement des tests

Notre statut au sein de l'école avait changé au moment de la conception et de la réalisation de ce protocole définitif, puisqu'à partir du premier septembre 2011 nous avons été incorporée comme professeur de français dans l'établissement. Nous avons la charge des classes de *quinto* et *sexto de primaria* (équivalents respectifs du CM2 et de la sixième en France). Ce nouveau statut a permis une proximité plus étroite avec la direction et les personnes responsables de l'organisation des cours, ainsi que des interventions plus efficaces dans les classes des sujets. Le protocole avait déjà été revu au cours du semestre précédent de sorte que tout était prêt dès la rentrée pour sa mise en place.

Grâce à l'expérience précédente, le temps nécessaire à chaque étape du protocole a été estimé de manière précise et les étapes elles-mêmes échelonnées selon une chronologie établie et prévue dans l'organisation de l'emploi du temps des sujets. Les documents administratifs et les autorisations avaient déjà été validés auparavant.

Le déroulement global du protocole définitif n'a donc pas été modifié et ses différentes phases ont été maintenues, telles qu'elles apparaissent sur le schéma ci-dessous.

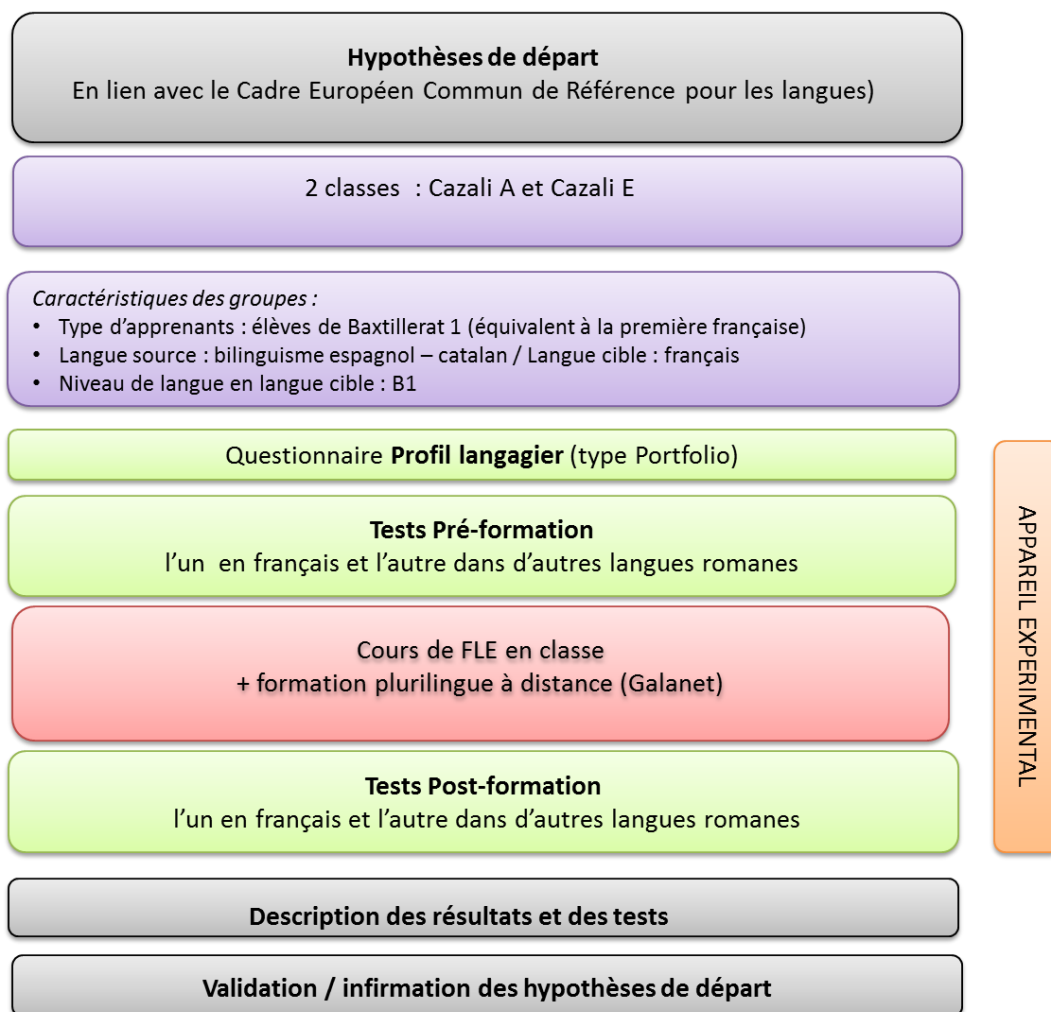


Figure 12 : protocole (quasi-)expérimental définitif

De ce fait, la première étape a été constituée d'une présentation du projet et de la passation de l'enquête des profils langagiers et des tests de compétences initiaux. La formation en IC, s'est déroulée sur Galanet lors d'une nouvelle session inter-équipes plurilingues de lycéens. Les tests de compétences finaux ont clôturé le protocole, complétés par une présentation postérieure de ma recherche aux élèves plus tard dans l'année.

Un des paramètres importants du déroulement s'était avéré le contrôle du temps, et plus précisément les dates de passation des tests en liaison avec le début de la formation. Afin de pouvoir combiner de manière satisfaisante les dates, c'est dès la rentrée que le contact a été établi avec les sujets. La première séance d'une heure s'est ainsi déroulée en septembre avec tous les sujets réunis, c'est-à-dire les deux classes. Au cours de cette

heure de cours, une présentation générale de l'IC a été réalisée³⁰, de manière succincte mais suffisamment « accrocheuse » pour provoquer la curiosité et la motivation chez les sujets. Il était important, dès le début, qu'ils comprennent pourquoi ce protocole était réalisé avec eux et que ce choix n'était pas dû au hasard mais fortement lié au contexte scolaire dans lequel ils évoluaient, largement ouvert sur le monde actuel.

Suite à ces explications, les sujets ont complété l'enquête en ligne des profils langagiers³¹ pour laquelle le temps a été suffisant pour que chacun des sujets puisse aller jusqu'au bout.

- Les tests initiaux en FLE ont été réalisés par l'ensemble des sujets de manière simultanée le lendemain, sur une heure de cours.
- Les tests initiaux en « Autres Langues » ont également pu être réalisés de manière simultanée par tous les sujets à la même date, sur une heure de cours également. L'horaire pour la passation des tests en FLE et en AL était le même et, bien que cela puisse paraître anodin, il n'en est rien car les heures de cours n'ont pas toujours la même durée réelle et varient en fonction des récréations, des changements de salle éventuels, du départ des bus en fin de journée etc. Ce paramètre respecté est un facteur important et déterminant pour la non-variabilité dans la prise des données. La dernière séance avec les sujets a été consacrée à la présentation de la plate-forme Galanet et aux premiers pas des sujets dans ce cyberspace qui allait être le leur lors des trois prochains mois.

En résumé, les sujets ont pu bénéficier des mêmes informations et de conditions identiques pour la réalisation des tests, ce qui a permis un contrôle optimal de ce paramètre.

La session Galanet s'est déroulée entre le 30 septembre, date des premiers messages déposés dans le forum et des profils complétés, et la fin décembre. Au cours de la session, aucune formation supplémentaire n'a été réalisée.

Les tests finaux n'ont quant à eux pas pu être réalisés de manière simultanée, la disponibilité des sujets au mois de décembre étant restreinte. Cependant, les tests se sont réalisés dans un court laps de temps, ce qui aura tout de même permis de contrôler le

³⁰ Cf. Annexe 12 pour le détail des grandes lignes de la présentation

³¹ <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1031286>

paramètre d'écart de temps entre les passations. Il avait été relevé lors de la précédente expérimentation que la proximité des vacances scolaires avait nui à la réalisation des tests et de ce fait, nous avons avancé les dates des tests dans le mois de décembre, bien que la session Galanet ne soit pas encore finie. Les tests en FLE se sont déroulés le 12 décembre pour les sujets de la classe de Cazali E et le 13 décembre pour ceux de Cazali A. Les tests en Autres langues ont tous été réalisés le 13 décembre, pour la classe de Cazali E et pour celle de Cazali A. En termes d'horaires et de temps, les tests se sont tous déroulés de manière satisfaisante. La complète similitude de l'interface et des outils pour les tests a favorisé leur réalisation sans aucun problème technique ni de compréhension de la tâche.

3.3.2 Les profils langagiers

3.3.2.1 *Le questionnaire concernant les profils langagiers*

Les questionnaires sur les profils langagiers ont été conçus au moment de l'étude pilote de notre recherche et soumis aux sujets des différents protocoles sans modifications ni sur le fond ni sur la forme. Leur présentation dans cette partie se justifie par la volonté de regrouper les différentes composantes des tests proposés aux sujets lors du protocole (quasi-)expérimental dans un même bloc.

Il était indispensable de pouvoir avoir une bonne estimation des compétences des différents élèves selon leur profil linguistique. C'est l'objectif du profil langagier de permettre de déterminer, par une auto-évaluation de la part de l'apprenant, son niveau de compétences en langue maternelle ainsi qu'en langues étrangères, sa manière d'apprendre les langues, ses expériences naturelles avec les langues, les différents contacts qu'il a pu avoir avec ces langues en dehors du contexte scolaire et sa manière de les apprendre dans ce contexte, ainsi qu'une évaluation des procédures et méthodes qui lui semblent efficaces et/ou agréables pour apprendre les langues étrangères. Tous ces éléments devaient être connus dans le but de pouvoir définir les caractéristiques de chacun et de permettre l'interprétation de certains des résultats de notre protocole.

Le portfolio européen des langues développé par le Conseil de l'Europe, et en particulier sa version espagnole pour le secondaire (de 12 à 18 ans)³², a été à la base de l'élaboration de notre questionnaire « profil langagier ». Il nous a permis de faire des

³² <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>

comparaisons interpersonnelles et intergroupes, qui nous a donné l'opportunité d'interpréter plus finement les analyses des tests en FLE et plurilingues.

L'objectif de ce questionnaire n'était pas de reproduire le PEL, bien plus complexe et complet, mais d'utiliser certains axes qui devaient se révéler utiles dans le cadre de notre recherche.

Le questionnaire, pour le profil langagier mais aussi pour les tests, a été conçu en espagnol du fait du public déterminé par le protocole. Il a été révisé par des collègues hispanophones du département de philologie française et romane de l'Université Autonome de Barcelone, dans le but d'éliminer les problèmes liés à la correction de la langue.

Ce questionnaire « profil langagier » a été conçu sur un site d'enquête en ligne, « *encuestafacil* »³³ et transmis aux sujets à partir d'un lien internet, qui permet de le réaliser à distance, d'une manière qui n'implique pas de lourdes charges de travail pour les enseignants responsables des classes. Les questionnaires remplis sont conservés sur le site, téléchargeables en version électronique et, de ce fait, stockables et imprimables, et donc exploitables pour des analyses.

3.3.2.2 *Structuration du questionnaire*³⁴

Rédiger un questionnaire, le structurer, formuler des questions, proposer des réponses : toutes ces tâches ne sont pas facilement réalisables de manière efficace sans une réflexion et des recherches dans ce domaine. Certains principes sont essentiels dont nous donnons ci-après les détails.

Dans un premier temps, il s'avère nécessaire de commencer par des questions d'amorce afin de mettre le sujet en confiance et de le familiariser à partir d'informations qui ne l'impliquent pas directement et ne demandent pas de réflexion approfondie. Dans cette première partie, toute la gamme de type de-questions que l'étudiant rencontrera (choix multiple, tableau, cases à cocher, texte à écrire...) devra donc être présente afin de l'entraîner pour les tests de compétences qui succéderont à ce questionnaire sur le profil langagier. Il est à noter que les questions ouvertes sont gardées pour la fin des sous-parties ou du questionnaire.

³³ <http://www.encuestafacil.com/>

³⁴ Nous nous sommes inspirée des conseils d'une fiche proposée sur le site http://www.affinity-data.com/fiches/affinity-data_conception_questionnaire.pdf

3.3.2.3 Rédaction des questions

Afin de permettre aux sujets de répondre de manière adéquate aux questions proposées, un soin particulier devait être porté à la formulation de ces questions qui devait :

- être compréhensibles pour tous : il s'agissait de ne pas utiliser de vocabulaire ou de formulations trop recherchées (pas de vocabulaire trop spécialisé, non plus) car cela risquait d'entraîner des problèmes de non-compréhension et/ou de réponses au hasard.
- ne pas être à la forme négative ou interro-négative.
- ne comporter qu'une seule idée : mieux vaut deux questions séparées même si elles sont liées ou reprennent les mêmes caractéristiques.
- rester objectives.
- permettre un maximum de réponses possibles.

Après avoir présenté les critères qui ont permis de concevoir le questionnaire, ce paragraphe sera consacré à la présentation de ses différentes sections. La description se fera page par page, telles qu'elles apparaissent, et sera débutée par les objectifs de chaque question. Pour une meilleure compréhension de la tâche réalisée par les étudiants et une visualisation du questionnaire tel que les étudiants ont pu le voir, nous renvoyons directement au lien vers le site *encuestafaci*³⁵.

3.3.2.4 Description détaillée de chacune des composantes du questionnaire

Page1 : « Estado civil », Etat civil

Cette partie du questionnaire comprend les informations personnelles des étudiants, à savoir leurs noms et prénoms, date de naissance, sexe, lieu de résidence et type d'études suivies (linguistique ou non et le cas échéant de quel type). Ce premier contact donne les informations patronymiques suffisantes pour l'identification des étudiants dans l'ensemble des tests, d'une part, et est l'occasion de déterminer l'influence éventuelle d'une langue ou d'une culture ainsi que l'intérêt porté aux langues en fonction des études suivies.

³⁵ <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1072585>

Page 2 : « Perfil de tus lenguas », profil de tes langues

Pour ce qui concerne la langue maternelle ou les langues maternelles, l'identification de celle(s)-ci (question 9) nous permettait de reconnaître un éventuel bilinguisme et la prédominance d'une langue sur l'autre. Mais dans le cas du protocole définitif, pour lequel les sujets étaient tous identifiés comme bilingues, une seule langue a été demandée, celle avec laquelle ils étaient le plus à l'aise. Cette question nous permettrait de faire ultérieurement des recoupements avec la langue ou les langues utilisées dans les forums de la session Galanet.

Le repérage des compétences communicationnelles en langue maternelle (questions 10 et 11) permet de déterminer les comportements naturels de l'étudiant.

Pour ce qui concerne chaque langue étrangère définie par le sujet, celui-ci devait répondre à différentes questions, lesquelles n'apparaissent que s'il avait identifié la langue comme étant une langue étrangère qu'il a acquise/apprise. Ces questions, appelées « dynamiques » permettent de ne pas surcharger les questionnaires, puisque seules les questions utiles apparaissent à l'étudiant.

Les compétences sur lesquelles reposent les questions du questionnaire sont séparées en blocs : « escuchar » (écouter), « leer » (lire), « conversar » (converser), « hablar » (parler) et « escribir » (écrire), selon le principe du portfolio. Afin de faciliter la compréhension, les images stylisées du PEL ont été insérées dans le questionnaire en ligne :



Figure 13 : images stylisées du PEL

En termes de formulation des compétences, les items ont été remaniés dans l'objectif de faciliter leur compréhension ainsi que pour bien mettre en relief la spécificité de chacune d'elles et permettre des choix plus rapides et précis.

Page 3 : « tu manera de aprender las lenguas », ta manière d'apprendre les langues

Le questionnaire reprend sur cette page les différentes compétences proposées pour le secondaire, et des exemples sont proposés comme réponses, qui permettront de déterminer les comportements des étudiants en langues étrangères. Cette page constitue une base importante pour l'analyse des tests, puisqu'elle révèle les comportements des

étudiants au sujet de leur apprentissage des langues, qui pourront être mis en relation avec certaines compétences visées par les tests.

Page 4 : “tus experiencias naturales, voluntarias con las lenguas”, tes expériences volontaires, naturelles avec les langues

L'intérêt porté aux différentes langues présentes dans l'environnement des sujets nous permet de déterminer le degré potentiel de plurilinguisme des étudiants, au travers d'informations sur les langues rencontrées, les compétences développées au contact de ces langues et s'il y a eu apprentissage ou non de ces langues.

Les deux dernières questions du questionnaire nous renseignent sur la manière d'apprendre des étudiants, sur ce qu'ils font déjà pour apprendre, sur ce qu'ils aimeraient faire mais aussi sur les méthodes qu'ils estiment efficaces.

3.3.2.5 Validation du questionnaire

Cette validation s'est faite avant la présentation aux élèves. Elle a été réalisée par des étudiantes de doctorat du département de philologie française et romane de la UAB, qui ont complété ce questionnaire dans le but de vérifier l'adéquation des questions à leur propre expérience langagière et de soulever d'éventuels problèmes de compréhension des consignes.

Un autre aspect pris en compte était le test de la partie plus technique des questionnaires, la présentation, les modalités de réponses (cases à cocher, à réponses uniques ou multiples...), la longueur maximale possible des réponses libres etc. A partir de ces tests, le questionnaire a été ajusté et la durée approximative de sa réalisation a pu être déterminée (entre 20 et 30 minutes).

3.3.3 Les exercices des tests de compétences

Les tests de compétences ont été modifiés entre la deuxième expérience pilote présentée dans la partie « aspects méthodologiques » et ce protocole (quasi-)expérimental. Ces modifications ont notamment porté sur la complexité des documents-soutiens et leur adéquation aux compétences en jeu lors de la réalisation de ces tests. Chaque test est construit selon la même logique, les pages d'exercices se succédant dans le même ordre et avec les mêmes consignes, et requérant la même typologie de réponses. Les quatre tests (test FLE initial, test FLE final, test AL initial et test AL final) portent sur les

mêmes compétences et seuls les documents-supports sont modifiés, en fonction de la langue (français vs. autres langues romanes) et du caractère pré- ou post-formation. Cependant, il est important de noter que les niveaux de compétences ne varient pas entre l'avant et l'après formation. La présentation des exercices dans le questionnaire en ligne respecte le même procédé que celui du profil langagier, dans la typologie des questions et la mise en forme.

Dans la partie ci-dessous seront explicitées les différentes compétences visées pour chaque exercice ainsi que les différents documents-supports choisis en fonction des hypothèses émises sur les compétences et les transferts qu'était censé avoir généré le suivi d'une formation plurilingue en IC et en interaction.

Chaque exercice, conçu pour tester une compétence concrète, a été reporté *supra* dans sa version FLE initial et FLE final, AL initial et AL final, et dans cet ordre.

3.3.3.1 *Repérage de la cohérence/cohésion textuelle (Exercice 1)*

Nous nous sommes basée sur l'équation suivante : repérage de la cohérence/cohésion textuelle = mobilisation de compétences et de connaissances pour la reconnaissance des codes textuels et des marques typographiques de structuration.

Lors de la réalisation de cet exercice, les sujets doivent faire appel à leurs connaissances des codes textuels en langue maternelle et les mettre en application par un acte de transfert vers la langue de l'exercice. Les compétences nécessaires sont liées à la compétence discursive, plus particulièrement à la capacité de gérer et de structurer le discours (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique) ainsi qu'à la capacité à structurer le plan du texte, comme plusieurs travaux l'ont montré (Degache, 1996 par exemple).

Le choix d'un fait divers³⁶ a été dicté par le fait que ce type de texte est particulièrement adapté par sa forme et sa conception, la richesse des marques organisationnelles du discours et l'accessibilité du lexique, car ce dernier réfère à des faits dont les sujets ont souvent fait l'expérience, plus ou moins directement. Dans chacun des textes, on retrouve une phrase introductive situant le fait divers ainsi qu'une phrase conclusive explicitant l'issue du fait-divers, sa conclusion. Le corps de l'article présente les faits, l'action qui a provoqué le fait-divers. Cette trame reproduite à l'identique dans tous les

³⁶ L'ensemble des documents-supports utilisés pour cet exercice dans les différents tests est consultable en Annexe 13.

faits-divers des tests propose une structure commune, une base architecturale, et seuls la langue et le thème abordé seront les variables.

✓ Test FLE initial

Le texte choisi, comme les autres documents-soutiens, devait pouvoir être découpé de manière suffisamment complexe pour favoriser chez les sujets une réelle réflexion sur les référents et la cohésion du texte. Le document-soutien est un fait divers dont le découpage en paragraphes s'est fait de la manière suivante :

1. Un homme d'une quarantaine d'années, qui avait consommé du cannabis, a emprunté l'autoroute A 10, à contre-sens dans la nuit de vendredi à samedi, provoquant « d'importants dégâts matériels » mais sans faire de blessés graves, a-t-on appris dimanche auprès de la gendarmerie.
2. « Ça s'est produit dans la nuit de vendredi à samedi. Avec les départs en vacances, on a frôlé la catastrophe... », a commenté le capitaine Cyril Trombin.
3. Les faits se sont produits vers 03H30, dans le sens Bordeaux-Paris. L'homme a débouché sur l'autoroute au niveau de l'échangeur de Pons, causant sept accidents sur son parcours.
4. « D'importants dégâts matériels » sur les véhicules sont à déplorer mais la quinzaine de personnes impliquées ont été examinées par les secours et aucune hospitalisation n'a été nécessaire, a-t-il expliqué.
5. Le conducteur, qui n'était pas positif à l'alcool mais avait consommé du cannabis, a été interpellé par les gendarmes qui avaient été alertés par des automobilistes.
6. « Il n'était pas blessé (...) Il n'a pas pu expliquer les raisons pour lesquelles il roulait à contresens. Son comportement était étrange », a expliqué le capitaine de gendarmerie,
7. ajoutant que le quadragénaire, originaire de Gironde, avait été hospitalisé « du fait de son état psychique » à Saintes (Charente-Maritime).

✓ Test FLE final

Article de presse original découpé

1. Profitant de la météo radieuse de ce samedi après-midi, un couple de Carantec part en promenade avec trois de leurs petits-enfants (3, 6 et 9 ans).
2. Destination l'île Callot (Finistère), une île réputée pour sa beauté... et sa route submersible. Garés sur cette dernière, les grands-parents décident de rentrer à leur domicile vers 15 h 30.
3. « En s'engageant sur la route mouillée, leur véhicule a été happé par le courant, puissant en cette période de grande marée. Par chance, le grand-père est parvenu à ouvrir un carreau,
4. et à s'extraire du véhicule, ainsi que sa femme, et l'un des trois enfants », témoigne Jérôme Berrien, éducateur sportif.
5. Le jeune homme ramassait des coquillages, non loin de là. Alerté par le grand-père, il n'a pas hésité une seconde à lui prêter main forte pour sortir les deux enfants encore bloqués.
6. « Quand nous avons sorti le dernier d'entre eux, l'eau arrivait au niveau du toit de la voiture », a-t-il précisé. Le véhicule se trouvait à deux cents mètres du rivage.
7. Transis de froid et choqués, les grands-parents et leurs petits-enfants ont été transportés à l'hôpital de Morlaix par les sapeurs-pompiers dépêchés sur place.

Dans le but de conserver une difficulté similaire avec celle de l'exercice du test initial, le texte a été choisi dans les faits divers avec l'objectif constant de garantir une

réflexion de la part des sujets pour la remise en ordre des éléments du texte, optimisant ainsi le recours à des stratégies de repérage de la logique de la chronologie des événements et des marques typographiques de structuration.

✓ Test AL initial

Article de presse original découpé

1. Uma utente da A41 contou hoje, sexta-feira, à Lusa que para evitar pagar portagem optou por fazer um percurso alternativo, entre Leça da Palmeira e a Maia, o que lhe demorou mais 30 minutos do que o habitual.
2. "Em média, de minha casa até ao meu emprego demorava 10 minutos, hoje demorei 40", afirmou Marina Magalhães.
3. A mesma automobilista contou que a sua percepção é que "o trânsito aumentou muito" na EN13. Às 10.30 ainda havia notícias de resistências no trânsito em vários pontos desta estrada, considerada pelo Governo como "alternativa" à A28.
4. "Da CIN, a empresa onde trabalho na zona da Maia, vemos hoje uma grande confusão, porque o trânsito está a fluir com muita dificuldade, o que não é habitual", afirmou, referindo "bichas" de alguns quilómetros no sentido Porto-Vila do Conde nesta estrada sem portagens.
5. As portagens nas SCUT do Norte Litoral, Grande Porto e Costa de Prata começaram a ser cobradas à meia-noite de hoje.

Le document-support présenté ci-dessus respecte les critères retenus pour le choix des documents-supports sur l'ensemble de cet exercice. Ce texte a déjà été utilisé pour le même exercice au cours de l'expérimentation précédente et a démontré l'intérêt de son utilisation et du maintien du découpage proposé initialement.

✓ Test AL final

Article de presse original découpé

1. Um incêndio destruiu completamente um apartamento na Avenida António Domingues Santos, na Senhora da Hora, em frente à estação de metro.
2. O fogo, cujas causas são ainda desconhecidas, começou na sala da habitação, um T2 duplex, e rapidamente alastrou aos dois andares do apartamento.
3. Os vizinhos ainda tentaram apagar as chamas, usando extintores, mas não conseguiram travar o alastrar do fogo. Os Bombeiros de Leixões foram alertados às 14.15 horas e demoraram cerca de cinco minutos a chegar ao local.
4. Cinco bombeiros de Leixões, apoiados por uma viatura especial de combate a incêndios, extinguiram o fogo em pouco tempo, apesar das labaredas muito altas e do muito calor, que obrigaram a alguns cuidados na operação.
5. A dona do apartamento, que vivia apenas na companhia de vários gatos, foi levada ao Hospital de Pedro Hispano, em Matosinhos, por suspeita de inalação de fumo, mas regressou pouco depois ao local do incêndio.

Pour cet exercice, les contraintes étaient les mêmes, celles de trouver un texte de faits-divers, et de conserver la complexité du texte proposé en accord avec celle du test initial en portugais. Le choix s'est porté sur un fait divers relatif à un incendie, qui restait dans le même style d'écriture que celui du test initial.

3.3.3.2 *Décodage global et fin d'un texte (Exercice 2)*

Nous nous sommes basée sur l'équation suivante : compréhension globale et fine = transfert de stratégies de compréhension à partir de l'exploitation du contexte et le transfert de savoirs empiriques.

Lors de la réalisation de l'exercice, les sujets sont amenés à lire, comprendre ou parfois interpréter un texte³⁷. Cette différence de niveau de la tâche par rapport à la lecture du texte est illustrative pour l'interprétation des données car elle permet de mettre en évidence le degré de compréhension écrite en langue cible. L'exercice évalue la compréhension globale du texte par une série de questions sur l'ensemble du texte, d'une part. D'autre part, la compréhension fine est requise dans une tâche de traduction/interprétation du sens de mots ou expressions choisis selon un degré de difficulté croissant. L'objectif est dans ce cas de déterminer les stratégies d'interprétation du sens par l'analyse du contexte par le repérage, notamment, de l'analogie formelle et sémantique du lexique.

✓ **Test FLE initial**

Le document-support pour ce test a été conservé de l'expérimentation précédente. Une présentation succincte en a déjà été faite précédemment (cf. point 3.2.2.4) mais nous reprenons ci-dessous les éléments essentiels. Ce document-support a été choisi principalement pour deux raisons :

- La première est le fait que le thème abordé correspondait potentiellement à l'un des thèmes que les sujets avaient pu traiter en cours ou auquel ils avaient pu être confrontés dans leur vie de tous les jours. En effet, l'écologie était au moment de la passation des tests en pleine actualité.
- La seconde raison porte sur la complexité du vocabulaire abordé, surtout du fait des expressions ou mots imagés utilisés. Ce point particulier favorisait l'émergence d'hypothèses de la part des sujets et la nécessité de faire appel à des stratégies intercompréhensives du traitement de l'opacité.

La question 1 était beaucoup trop large pour permettre d'analyser les capacités de sujets à faire des transferts et à utiliser le contexte pour deviner des mots ou des expressions,

³⁷ L'ensemble des documents-supports utilisés pour cet exercice dans les différents tests est consultable en Annexe 14.

ce qui a amené à une reformulation de la question qui porte pour ce test sur des mots et expressions précis. Les questions 2 et 3 sont conservées à l'identique car elles portent sur les connaissances des sujets des types de texte et permet de vérifier si le recours à ces connaissances (et notamment celle des magazines) favorise la compréhension globale du texte (question 2) et sur la reconnaissance d'indices textuels (question 3). Elles sont toutefois complétées par des questions de compréhension globale rédigées selon le modèle des examens de type DELF/DALF.

Question 1 : *Aquí tienes una lista de términos o expresiones relacionadas con el texto. Tienes que intentar dar la traducción más exacta posible en catalán o castellano si puedes. En el caso contrario, da una explicación de este término o expresión.*

1. hurlements
2. imprévoyants
3. rissolent
4. coup de rabot
5. hache
6. plafonner cet élan
7. flambent
8. dope
9. brevets
10. taille

Question 2 : *Responde las preguntas siguientes (es posible a veces dar más de una respuesta)*

1. Les citoyens hurlent parce que :
 - Le gouvernement veut faire des économies
 - La publicité à la radio est trop forte
 - Le réchauffement climatique fait qu'ils ont trop chaud
 - La facture de gaz et d'électricité va augmenter brutalement
2. Les incitations fiscales ont été partiellement atteintes. Cela implique que :
 - Le gouvernement va pouvoir reverser de l'argent aux citoyens
 - Les citoyens paieront moins d'impôts
 - Les réductions fiscales seront par la suite moins importantes
 - De nouvelles énergies doivent être trouvées
3. Jean-Louis Borloo n'a pas le choix car :
 - Il doit réduire les dépenses du gouvernement
 - Il y a eu des dépenses imprévues qui ont modifié le budget
 - Les voitures écologiques coûtent trop cher
 - Il est opposé aux incitations fiscales écologiques
4. ¿En qué categoría de revista i/o en que rúbrica de prensa podría encontrarse este artículo?
5. ¿Cómo se posiciona el autor del artículo respecto a los argumentos avanzados por el gobierno?

✓ **Test FLE final**

Le document-support correspondant à ce test se devait d'être le pendant de celui proposé dans le test initial. L'auteur ainsi que le magazine dans lequel a été publié le texte n'ont pas varié. En effet, la conservation de ces deux mêmes origines-assurait le style d'écriture du texte, en particulier sa polyphonie, son schéma et son ton, un degré de difficulté similaire et un thème traité de même catégorie que le premier texte. Les questions proposées aux sujets sont calquées du test initial, à la différence que les mots et expressions ciblées n'ont pas pu être choisis relativement aux réponses des sujets lors du test précédent. Cette sélection a donc été faite en respectant une même logique, sur les analogies, les différences de registre, les expressions figées etc.

Le texte est de Guillaume Mallorie (02/03/2011) et les questions suivantes ont été proposées aux sujets.

Question 1 : *Aquí tienes una lista de términos o expresiones relacionadas con el texto. Tienes que intentar dar la traducción más exacta posible en catalán o castellano si puedes. En el caso contrario, da una explicación de este término o expresión.*

1. mettre en veilleuse
2. ça commence à bien faire
3. Se déchaînaient
4. gardaient le cap
5. leurs rayons
6. l'engrais
7. ça bouge
8. sont peut-être revenus
9. continuent de cartonner
10. salés

Question 2: *Responde las preguntas siguientes (es posible a veces dar más de una respuesta)*

1. Les consommateurs français continuent à être « écolo » parce que :

Les produits sont meilleurs

L'offre est étendue et diversifiée

Ils veulent s'opposer au gouvernement

Cela fait partie de leurs habitudes d'achat

Autre (préciser)

2. On peut dire de l'offre écolo qu'elle...

Est globalement en pleine expansion

Décline du fait de la crise économique et du surcoût

S'exporte dans le monde à travers des associations

Varie beaucoup en fonction des secteurs et des produits

Autre (préciser)

3. L'alimentation Bio continue à bien fonctionner car :

Ce sont le plus souvent les femmes qui font les courses

Les consommateurs font attention à leur santé

C'est la base de la consommation écolo

Les consommateurs font des choix en fonction de leurs priorités

Autre (préciser)

4. ¿En qué categoría de revista i/o en que rúbrica de prensa podría encontrarse este artículo?

5. ¿Cómo se posiciona el autor del artículo respecto a los argumentos avanzados por el gobierno?

✓ **Test AL initial**

La langue italienne et le document-support choisi ne se sont pas avérés des obstacles lors de l'expérience précédente et les réponses ont démontré un réel travail des sujets, ce qui a impliqué la conservation de l'italien comme langue du document-support.

Cependant, afin de maintenir le parallèle avec l'exercice du test FLE modifié, ce sont les examens proposés pour les certificats officiels de langue qui ont servi de base d'évaluation du niveau de difficulté en lien avec la structure du texte, le vocabulaire utilisé et la difficulté des questions de compréhension. Les tests, en ligne, sont ceux proposés par l'*Università per Stranieri di Perugia*³⁸ pour le niveau C2. L'exercice tel qu'il est conçu pour les examens contient cinq questions de compréhension, parmi lesquelles trois seront sélectionnées.

Question 1 : *Aquí tienes una lista de términos o expresiones relacionadas con el texto. Tienes que intentar dar la traducción más exacta posible en catalán o castellano si puedes. En el caso contrario, da una explicación de este término o expresión.*

1. sindacato
2. far finta di niente
3. i giovani
4. poteva
5. ha chiesto
6. uno specchio posto
7. di occhiali scuri
8. le baite
9. di ogni giorno
10. ecco

Question 2 : *Responde las preguntas siguientes (es posible a veces dar más de una respuesta)*

1. Nel piccolo paese di Viganella
un fatto imprevisto ha fatto allontanare le persone
una realtà insolita influenza la vita dei suoi abitanti
gli anziani che sono rimasti vivono poveramente
la gente racconta la triste storia di questo luogo
2. L'evento straordinario
ha portato al sindaco un momento di notorietà tanto atteso
ha dato a Viganella la stessa luminosità di una città spagnola
ha suscitato molto interesse al di fuori della comunità locale
ha richiesto l'uso di speciali lenti protettive per i visitatori
3. La finalità di questa iniziativa è di
far conoscere questa storia a tutto il mondo
dare la luce a chi vive nella piazza centrale
pubblicizzare le varie attività commerciali
dare nuova vita al piccolo paese di Viganella
4. ¿En qué categoría de revista i/o rúbrica podría encontrarse este artículo?
5. ¿Cómo se posiciona el autor del artículo respecto a la historia que cuenta?

³⁸ http://www.eda.italyurope.com/CELI/2006/2006_06_CELI3.pdf

✓ **Test AL final**

Pour cet exercice également, le document-support a été choisi parmi ceux proposés pour les examens de l'*Università per Stranieri di Perugia* du niveau C2.

Question 1 : *Aquí tienes una lista de términos o expresiones relacionadas con el texto. Tienes que intentar dar la traducción más exacta posible en catalán o castellano si puedes. En el caso contrario, da una explicación de este término o expresión.*

1. Bagnino
2. Occhi
3. Scambi di sguardi
4. A non fidarsi
5. Straniera
6. Ogni
7. Lontananza
8. Insieme
9. Ha scelto
10. meglio

Question 2 : *Responde las preguntas siguientes (es posible a veces dar más de una respuesta)*

1. La storia tra i due viene favorita
dalla complicità degli amici
dal fatto di avere interessi comuni
da una serie di frequentazioni
da un piano organizzato da Francesco
2. Il vivere a distanza
si rivela un ostacolo per il loro amore
li porta a darsi delle regole nel loro rapporto
li induce a viaggiare per mantenere i contatti
determina degli atteggiamenti ossessivi
3. Evelina e Francesco
hanno pianificato la loro vita insieme
attendono l'età giusta per fare progetti
hanno deciso di continuare a studiare
devono definire meglio i loro programmi
4. ¿En qué categoría de revista i/o en que rúbrica de prensa podría encontrarse este artículo?
- 5.: ¿Cómo se posiciona el autor del artículo respecto a los argumentos avanzados por el gobierno?

3.3.3.3 Exercice sur l'interculturalité (Exercice 3)

Nous nous sommes basée sur l'équation suivante : identification de composantes culturelles = mobilisation de compétences interculturelles basées sur le transfert de composantes culturelles.

Cet exercice a été intégré à ce protocole définitif sur la base de la nécessité d'évaluation des compétences en matière d'interculturalité, très importante et, au demeurant, très présente sur la plate-forme Galanet de formation à l'IC. L'objectif principal est la mise

en évidence des compétences des sujets à associer des éléments culturels qui leur sont présentés dans l'exercice à des éléments culturels de leur propre culture. Il s'agit à la fois de la compréhension des éléments du texte faisant référence à la culture de l'autre, d'une capacité à réfléchir sur sa propre culture et de la mise en relation, par reconnaissance d'analogie de ces deux éléments. Le CECR propose à ce sujet quatre savoir-faire :

« 1. la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; 2. la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; 3. la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; 4. la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. »
[Conseil de l'Europe, 2000 : 84] cité par [Degache & al, 2007]

En résumé, il s'agit d'évaluer la capacité des élèves à mettre en œuvre des stratégies d'interprétation des éléments culturels et à leur attribuer un parallélisme avec leur propre vécu, en partant, comme le souligne Castro & al (2006), des connaissances existantes et de la compréhension du monde :

“La construcción de significado requiere, por parte del alumno, establecer comparaciones, investigar posibles conexiones entre elementos significativos, distinguir la información relevante de la que no lo es y, en este proceso, utilizar y partir de su conocimiento existente y comprensión del mundo.”
[Castro & al, 2006]

Les documents-soutiens aux différents tests³⁹ ont volontairement été choisis hors de la plate-forme Galanet afin de pouvoir assurer un parallélisme optimal entre les différents tests. Il était nécessaire de pouvoir sélectionner les messages selon leur potentiel de transfert culturel et non se restreindre à un nombre X de messages. Le thème des messages devait être suffisamment proche de la culture des sujets ainsi que des thèmes traités au cours de la session de formation. De ce fait, le choix s'est porté sur des messages dont le thème était celui de la musique et des fêtes célébrées dans les villes et villages pour les tests en français et sur le thème de la cuisine et en particulier des recettes pour les tests en portugais. Ces thèmes sont fréquemment abordés dans les

³⁹ L'ensemble des documents-soutiens utilisés pour cet exercice dans les différents tests est consultable en Annexe 15.

sessions Galanet car connus de tous ou du moins touchant à des univers communs à toutes les cultures.

✓ Test FLE initial

Pour ce test, le choix du thème de la musique permettait aux sujets de faire des liens assez évidents avec leur propre culture. Le message choisi a été extrait d'un site pour adolescents⁴⁰, ce qui assurait une expression spontanée semblable à celle qui serait retrouvée sur Galanet.

Le message original a subi quelques petites modifications touchant à l'orthographe. « qu'il y en ai → ait », « tout → tous les coins de rues ». Mais les erreurs typographiques ou d'abréviations ont été conservées afin de garantir le style de message et son authenticité. L'auteur du message a été anonymisé.

| | |
|-------------------------|---|
| internaute | Posté le 03-05-2011 à 20:01:11 |
| Profil : Inconnu | <p>C'est pour ça que cette fête existe, pour qu'il y en ait pour tous les goûts tous les styles, chacun s'y retrouve. C'est libre. J'aime quand ya cette fête, j'ai lu sur un tract que l'année prochaine le chanteur qui viendrait sur paris serait un groupe de rock. J'me demande bien lequel en tout cas un bon groupe de rock ça me plairait bien.</p> <p>J'ai hâte d'y être et aussi d'écouter les petits groupes qui se produisent dans tous les coins de rues. C'est pas tous les jours qu'il y a de l'ambiance dans les villes</p> |

Figure 14 : copie d'écran de forum – suppot Test FLE initial – Exercice 3

✓ Test FLE final

Le thème abordé dans le message de ce test devait être en relation étroite avec celui du test initial. D'où la conservation du caractère festif sans toutefois se limiter à la musique. Le message original est extrait du site d'une association de village⁴¹. L'expression « de village » connotant trop explicitement un contexte de fête campagnarde et un type de réjouissances, nous l'avons supprimée, afin que les transferts se fassent sur la base des ancrages que constituent les éléments culturels associés (agapes, ambiance, etc.). L'auteur a été anonymisé.

⁴⁰ http://forum.ados.fr/actu/actualites/fete-musique-paris-sujet_23885_1.htm

⁴¹ <http://www.chaticlic.ch/site/>

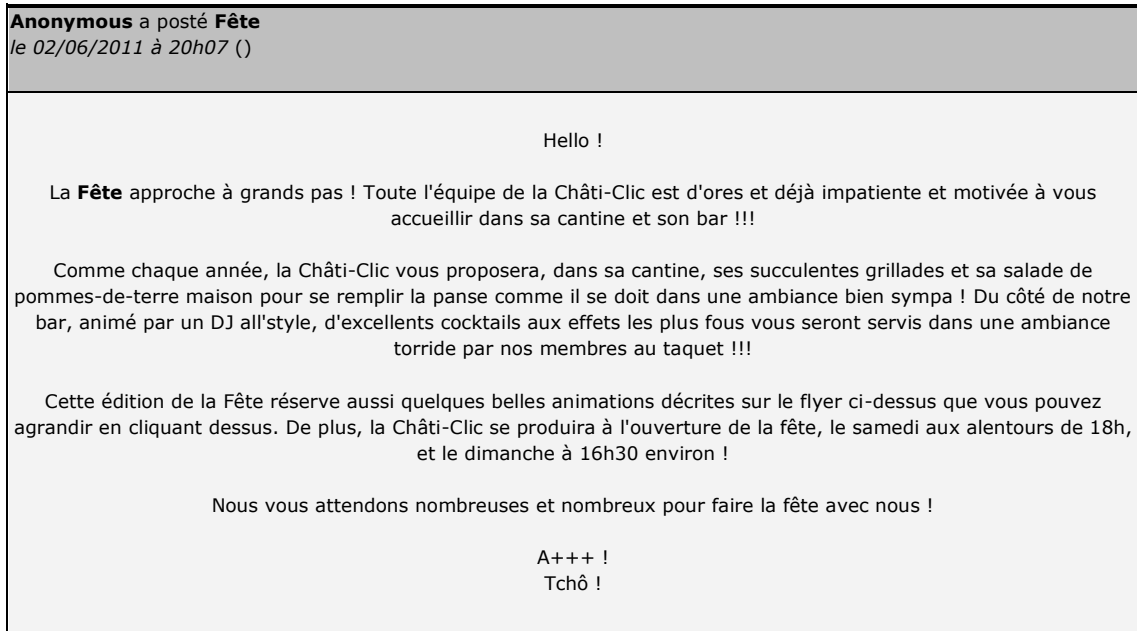


Figure 15 : capture d'écran – document-support Test FLE final – Exercice 3

✓ Test AL initial

Le thème de la cuisine, régulièrement abordé au cours des sessions Galanet a été choisi pour être celui du message de ce test. Le message se présente sous la forme d'une recette, message trouvé sur un site de cuisine portugais⁴². La langue choisie ne devait pas être un obstacle à la compréhension du message puisque dans cet exercice, ce sont les compétences culturelles (concrètement la connaissance et reconnaissance du lexique culinaire) et non linguistiques qui sont visées. Aucune modification n'a été apportée à ce document-support.

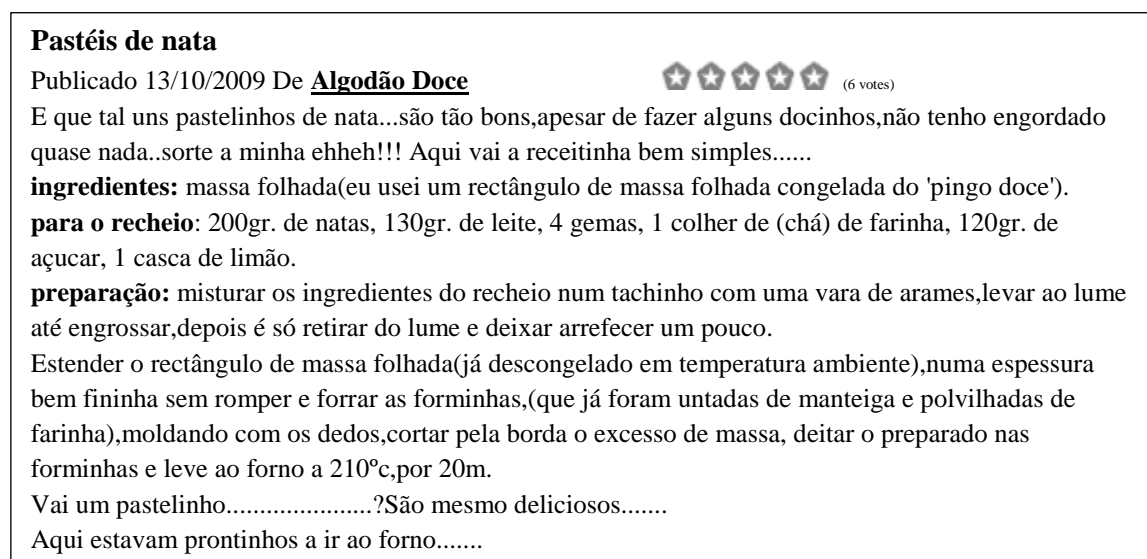


Figure 16 : capture d'écran – document-support Test AL initial – Exercice 3

⁴² <http://pt.petitchef.com>

✓ **Test AL final**

Pour les mêmes raisons de similitudes des documents-suppôts, le thème de la cuisine a été conservé pour ce message du test final. La langue portugaise est elle aussi celle du message, trouvé sur un autre site de cuisine⁴³. Aucune modification n'a été apportée au texte original.

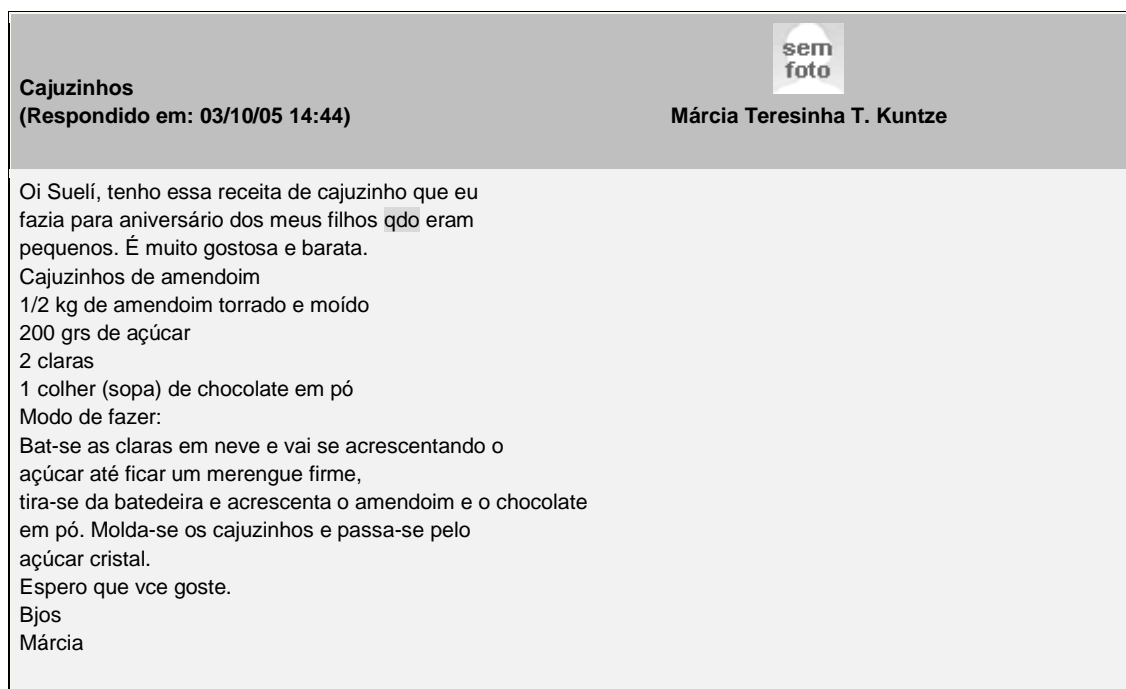


Figure 17 : capture d'écran – document-suppôt Test AL final – Exercice 3

3.3.3.4 Exercice de transposition (Exercice 4)

Nous nous sommes basée sur l'équation : transposition = transfert / reconnaissance de mots transparents et élucidation des mots opaques à partir du contexte qui réfère, en toute logique basée sur l'expérience, à des éléments concrets d'un champ lexical.

La transposition demandée aux sujets se rapproche ici des notions de *médiation traductive/interlinguistique* dans son acception centrée sur l'action d' « analyser un texte dans une langue pour le présenter dans une autre » (Lenz & Berthele, 2010 ; Castelloti, 2006 ; Coste, Moore & Zarate, 1997) cités dans (Huver & Springer, 2011) ou encore de *version intercompréhensive* (Meissner & al, 2004).

La définition de cette dernière terminologie de Meissner & al. (2004) permet d'ailleurs de préciser les objectifs de cette transposition :

⁴³ <http://cybercook.terra.com.br/cajuzinho-forum.html?codigo=19449>

« Rappelons enfin que le but de la « version intercompréhensive » n'est ni de composer un texte correct en langue-cible (langue de transfert) ou une version « parfaite » qui, au niveau de l'intention et de l'extension du message, correspond complètement au texte-source, ni de contrôler la compétence grammaticale d'un élève dans une langue de transfert. L'unique objectif est de visualiser les bases de transfert exploitées pour comprendre la langue « inconnue » ».

[Meissner, 2004]

Le choix de la langue était un paramètre important et le choix s'est porté sur le roumain, langue non connue des sujets, pour les tests en Autres Langues. Pour les tests en français, c'est la complexité du texte qui en fera sa difficulté et son adéquation avec les critères retenus pour cet exercice.

Pour les tests initiaux, cet exercice de transposition était présent dans les tests de la première expérimentation, ce qui a permis de faire une évaluation de sa pertinence. C'est donc sur la base de ces données que les documents-soutiens⁴⁴ pour les tests initiaux ont été choisis. Par contre, ceux pour les tests finaux ont dû être créés pour ce protocole final car ils n'étaient, quant à eux, pas présents dans les expérimentations précédentes.

✓ **Test FLE initial**

En ce qui concerne le document-soutien, les résultats avaient démontré que la réalisation de la transposition est d'un niveau inférieur aux compétences des sujets, ce qui a entraîné des réponses complètes et quasi sans erreurs. Ce document-soutien ne permet donc pas de mettre en évidence les hypothèses de la recherche en lien avec cet exercice de transposition. D'où le choix d'un nouveau document-soutien, extrait d'un journal en ligne⁴⁵ (13/01/2009) relatant un événement dans un style journalistique (dont quelques-unes des caractéristiques est de faire varier les mots, les structures de phrases, les types de phrases et d'insuffler un rythme, une cadence de lecture) et dans lequel les référents et les événements sont relatés de cette manière particulière qui favorise une difficulté de transposition.

Le texte a été tronqué afin que sa longueur soit en accord avec le temps de réalisation estimé pour cet exercice dans le test. Les modifications apportées au texte ne gênent cependant pas la compréhension globale.

⁴⁴ L'ensemble des documents-soutiens utilisés pour cet exercice dans les différents tests est consultable en Annexe 16.

⁴⁵ <http://www.journaux.ma/maroc/actualite-internationale/lepouse-dun-elu-ump-de-valenton-agressee-son-tour-apres-son-mari>

Le texte refondu apparaît sous cette forme :

L'épouse d'un élu (UMP) de Valenton agressée à son tour, après son mari

Laurence Honoré a déclaré aux autorités avoir été agressée dans l'après-midi devant la permanence de son époux par un homme qui lui a jeté un vase ou un verre à la figure, lui occasionnant une petite blessure au visage, a-t-on indiqué de source judiciaire. L'agression s'est passée vers 15h00, selon une source policière. Mme Honoré a été conduite par les pompiers à l'hôpital de Villeneuve-Saint-Georges (Val-de-Marne). Christian Honoré, candidat à la prochaine élection cantonale partielle de Valenton, avait été agressé vendredi, alors qu'il se trouvait seul dans sa permanence, par des personnes qui l'avaient attaqué de dos, sans prononcer un mot. L'élu, qui a déposé plainte et souffre d'hématomes au visage et sur le corps, s'est vu reconnaître une incapacité totale de travail (ITT) de 10 jours.

✓

✓ **Test FLE final**

Le style du document-support du test initial a été conservé afin de pouvoir contrôler ce paramètre de difficulté. Le texte relate lui aussi un événement traitant d'une agression et le style, très journalistique, reprend des tournures de phrases et des expressions caractéristiques de ce type de texte (« source », « selon... », nombreuses incises, référents variés...).

Une septuagénaire était vendredi dans un état grave après avoir été violemment agressée jeudi soir dans son pavillon de Villecerf, en Seine-et-Marne, par un homme qui a pris la fuite, la croyant morte, a-t-on appris vendredi 18 novembre de source judiciaire. Selon cette source, cette femme âgée de 70 ans a été sauvée car elle a fait croire à son agresseur qu'elle était morte. Il a alors pris la fuite. Cette femme, qui vivait seule, a été agressée jeudi soir durant près de cinq heures par un homme lui assénant notamment des coups de poutres en bois, occasionnant des fractures au niveau du visage, a-t-on expliqué de source judiciaire, confirmant une information du site internet du Parisien. Son pronostic vital n'était pas engagé vendredi midi, a-t-on précisé de même source, ajoutant que l'homme cherchait de l'argent.

✓

✓ **Test AL initial**

Le document-support avait quant à lui donné lieu à des résultats pertinents (des réponses de la part de tous les participants, des transpositions complètes pour la majorité ainsi qu'un niveau global satisfaisant) qui permettraient des analyses et a donc été conservé sans aucune modification.

Buna ziua tuturor! Moda e un subiect care este intotdeauna la moda! Moda ne influenteaza viata de zi cu zi si marcheaza un stil. Daca ne gandim la vocabularul modei, multi termeni sunt deja incorporati in vocabularul cotidian. Vorbim de stil de viata, de ce e la moda, de ce se poarta. Totul pare sa inspire doar stil, glamour si fantezism, dar cata nefericire se poate ascunde in spatele acestor aparente. Nu tot ce straluceste e aur, cum spune un proverb englezesc...

✓

✓ **Test AL final**

Le message est extrait d'une session Galanet⁴⁶ très antérieure. Sa longueur et sa forme sont totalement adaptés à l'exercice et il a donc été conservé dans son intégralité, mis à part l'anonymisation et la présentation.

Nu văd niciun motiv în a scoate cărțile din librării ...în fond, dacă e să ne gândim la acest lucru conceptul de librărie ar dispărea. Să presupunem că unui prieten apropiat îi plac cărțile și dorim să îi facem una drept cadou, ce facem? Ii oferim un cd care sa contina cartea, îi scriem un mesaj pe plicul cd-ului? Totuși eu prefer cărțile tradiționale în schimbul celor electronice.

3.3.3.5 Exercice de segmentation (Exercice 5)

Nous nous sommes basée sur l'équation : segmentation = transfert / reconnaissance d'une structure lexicale et syntaxique. Sans en être conscient, le lecteur repère dans la graphie des monèmes simples, des lexèmes et des morphèmes (souvent agglutinés même dans les langues analytiques) : les marques de genre, de nombre, de temps, de mode, de personnes, les affixes, les contractions... sont l'objet d'opérations constantes de repérage. Le test sert à montrer si ces opérations sont activées, par transfert, en lecture de langues étrangères.

Le type d'exercice proposé aux sujets n'est pas conventionnel et non utilisé dans le milieu scolaire où ont été réalisés les tests. Cependant, de nombreux enseignants du primaire en France (et notamment des classes de Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1^{ère} année) l'insèrent régulièrement dans les exercices de langue pour vérifier la compétence des élèves à identifier des mots dans une phrase et à les séparer⁴⁷. Ils vérifient ainsi les capacités de lecture de l'élève qui le préparent pour l'écriture sous la dictée dans un second temps. Lien entre l'oral et l'écrit, entre la lecture et l'écriture, cet exercice est un des classiques des enseignants de ce niveau d'étude⁴⁸. A la base des apprentissages dans l'apprentissage des compétences basiques en langue maternelle (ici par exemple en français), cet exercice prend tout son sens et met en évidence des compétences linguistiques d'une langue, transférable à une ou plusieurs autres. Il s'agit

⁴⁶ <http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2703>

⁴⁷ Par exemple :

<http://ekladata.com/laclasseededefine.eklablog.com/perso/francais%20ce1/gram/la%20phrase%20petite%20poule%20qui%20exos.pdf>

⁴⁸ La méthode Ribambelle CE1 des éditions Hatier, explicite clairement dans son guide pédagogique l'intérêt de passer par une phase d'observation du fonctionnement de la langue afin de prendre des repères qu'ils pourront alors appliquer par la suite au moment de l'écriture. Consulter http://medias.editions-hatier.fr/hatier/flipnew/00885_extrait/index.htm page 7 par exemple.

pour les sujets d'être capables de faire appel à leur connaissance des éléments morphologiques et syntaxiques qui structurent les éléments de la phrase.

Le texte qui affirme que *"Sleon une édtue de l'Uvinertisé de Cmabrigde, l'odrre des ltteers dnas un mto n'a pas d'ipmrotncae, la suele coshe ipmrotnate est que la pmeirère et la drenèire soeint à la bnnoe pclae. Le rsete peut êrte dnas un dsérorde ttoal et vuos puoevz tujoruos lrie snas porlblème. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltetre elle-mmêe, mias le mot cmome un tuot."*, bien connu, met en valeur l'importance de la reconnaissance des mots à partir des éléments qui les limitent et non pas tant à partir d'une analogie totale entre la réalité (ici, l'orthographe canonique de ces mots) et sa retranscription, laquelle peut être soumise à une variation plus ou moins grande sans que les habitudes perceptives d'identification n'en soient troublées.

Pour le cas qui nous occupe, la langue étrangère continue d'être appréhendée avec une certaine marge d'acceptation de la variation par rapport à(aux) langue(s) acquise(s)/apprise(s), si toutefois certaines habitudes perceptives d'assimilation et de dissimilation (en somme de segmentation) peuvent être activées. Cette activité de segmentation n'est, dans la réalité d'un texte original, pas vraiment consciente. Ceci dit, dans un texte agglutiné, si elle est mise en œuvre, cela traduit forcément une identification des structures de la langue étrangère non connue sur la base d'opérations de transferts linguistiques.

La recherche de documents-soutiens⁴⁹ s'est réalisée sur la base du choix de la langue pour les tests en AL et l'occitan-vivarais s'est alors avéré tout à fait adéquat de par sa proximité linguistique avec le français et le catalan. L'accès à un texte journalistique par l'intermédiaire d'un locuteur natif de cette langue a été le déclencheur de cette décision et les documents-soutiens aux différents tests se basent sur la nature même des articles choisis en AL, qui traitent de ces problématiques d'identité.

✓ Test FLE initial

Le texte agglutiné proposé aux sujets est extrait d'un message de forum Galanet en lien avec l'identité linguistique. Ce thème nous semblait correspondre aux centres d'intérêts des sujets catalans et être relié aux autres documents-soutiens des tests.

⁴⁹ L'ensemble des documents-soutiens utilisés pour cet exercice dans les différents tests est consultable en Annexe 17

Jesuistrèssensibleàcesujetcaràplusde50ansj'essayed'apprendrelebretonMonpèrenemel'a pastransmiscarilestvenuàParispourtravailleretc'estparlefrançaisqu'ilaréussiàprogressersocialementSesenfantsdevaientparlerfrançaispourpoursuivre des études pourquoileurapprendrelebretonPourtantilm'atransmisquelquechosed'essentielsonamourdelaBretagneetdesaculture.

✓ **Test FLE final**

Le texte proposé dans ce test final a été volontairement choisi sur le même blog et dans le même fil de discussion que celui du test initial. Le texte proposé aux élèves est une partie du message original, agglutiné.

JevoussuistrèsbiendansvotreargumentationBiensûrqueladisparitiondesbretonnantsdenais sanceestuneréalitéprocheetqu'ilyaunecertainedésespéranceàassisteràlamortdesaproprecultureDoitonresterlesbrascroisésLaquestionquidoitêtréposéen'estpasdesedemander"Comment empêcher cette mort programmée mais biendesedemandercommentlimiterlesdégâtsen parant d'abord au plus pressé et non point en accentuant la chute par une langue artificielle

✓ **Test AL initial**

Le texte original en occitan vivarois a été restitué avec l'agglutination des mots mais avec conservation des majuscules, de l'apostrophe et de la ponctuation.

Quandéropetioton,al'atgeontelo'òmpausatantdequestionsquelosparentsn'ansoventplenlat est,monpairemedesiàdecops:Siastròpfinperrestaraupaïs,paspronper'naralhurs.Logamen delaviladèAnonai,qu'èro,èrabeneinoiat,totvergonhos,mesemblavadoncasquetotèrafotut. Siaupartit,tantsepé,massiauvitetornatperçòquel'èrdaupaïsmemancavatrop.

✓

✓ **Test AL final**

Le texte en occitan vivarois est issu du même journal local et écrit par le même journaliste que pour le texte du test initial, afin de garantir un style d'écriture similaire.

Texte amalgamé

Lomesd'avrilpernosautresesquasitotjornunmesdeplòia.N'avèmbesonhesoventlaterrane'n manca.Daquestanavèmagutdenèuesembladoncasquel'ivernaduguètprod'aiga.Maslospespecialistasnosdianquene'nmanca,quelasnappasfreaticassonpasencaraaunivel.Aquòdèuesse rverraiperçòqueloriquocolapròchedenostramaisonapasencaratrovatsoncorsnormau.

3.3.3.6 Exercice de prise en compte de modèles discursifs (Exercice 6)

Nous nous sommes basée sur l'équation : profil – présentation personnelle = transfert/capacité de reproduction de modèles discursifs.

Cet exercice a été modifié par rapport à l'expérimentation précédente dans laquelle il était intégré. Les compétences visées restent identiques dans le sens où l'objectif de l'exercice est toujours centré sur la lecture de documents-soutiens⁵⁰ dans le but de l'écriture d'un nouveau texte, basé sur ces derniers. Cependant, le choix s'est porté cette fois-ci sur des documents authentiques plus proches des sujets, dont ils avaient déjà rencontré le format au cours de la session Galanet.

Les compétences visées ici sont ancrées dans le domaine des modèles discursifs, des codes à respecter en fonction du type de texte à reproduire.

Dans les quatre tests proposés aux sujets, les profils-exemples sont extraits de sessions Galanet. En guise d'illustration de ces profils-exemple, deux d'entre eux sont présentés ci-dessous, l'un en français et l'autre en roumain, mais nous renvoyons aux annexes pour la globalité des profils utilisés.

Consigne pour les tests FLE :

Debes presentarte a otras personas con un texto corto en francés. Para ayudarte, tienes dos ejemplos de perfiles.

Marie Cambone dit(e)
"MarieC"



Bonjour!!!!

Je m'appelle Marie, je suis en troisième année de licence d'histoire à Lyon 2, et ce que j'aime par dessus tout, c'est danser (cette année, je suis des cours de danse contemporaine, moderne et salsa), voyager, passer du bon temps avec des amis ou des enfants!! Et oui, je suis aussi animatrice enfants. Je suis d'une nature curieuse, assez dynamique, c'est pourquoi j'aime voyager et rencontrer de nouvelles personnes, découvrir d'autres cultures. C'est pourquoi l'apprentissage des langues m'est indispensable!! J'ai quelques notions d'espagnol, mais ma famille est italienne!! Alors j'ai l'habitude de l'entendre, mais pas trop de le voir écrit. Je vais m'entraîner, et devenir, grâce à vous, une vraie pro... Enfin je l'espère!!

Consigne pour les tests AL :

Debes presentarte a otras personas con un texto corto. Las lenguas que debes utilizar son el italiano, el portugués y el rumano. Tu texto debe obligatoriamente contener las

⁵⁰ L'ensemble des documents-soutiens utilisés pour cet exercice est consultable en Annexe 18.

tres lenguas, pero el orden de las lenguas no importa. Para ayudarte, tienes un ejemplo de presentación en cada una de estas lenguas.

Diana-Maria Suba dit(e)
"Diana-M"



Bună tuturor, mă numesc Diana și sunt studentă la Universitatea de Vest din Timișoara, la Facultatea de Litere, secția română- franceză. Sunt o persoană comunicativă cu cine vreau și cu cine consider că trebuie să fiu așa, când am ceva timp liber îmi place să citesc, să ascult muzică, să ma plimb cu prietenii mei, nu-mi place să stau în casă atunci când e frumos afară și mai este și weekend. Sper să învăț ceva nou și interesant din această experiență.

3.3.4 Recueil et traitement des données

Les tests ont tous été réalisés et exécutés sur le site *encuestafacil* à partir de liens inscrits au tableau dans la salle informatique ou bien directement envoyés aux sujets par messagerie interne. Le site d'enquêtes en ligne permet la visualisation des tests de chaque sujet et leur enregistrement sous forme de pdf. ainsi que l'enregistrement des données et leur transfert vers des fichiers Excel téléchargeables. Ainsi, pour chacun des quatre tests, un fichier « résumé » est téléchargeable⁵¹, contenant les réponses de tous les sujets à chacun des exercices. Les réponses à chaque exercice peuvent ainsi en être extraites et traitées. Ces fichiers ne sont pas anonymes dans la version brute mise à disposition mais le sont dans le cadre de cette recherche. L'anonymisation a été faite de manière aléatoire, sans respecter ni l'appartenance à une classe, ni le sexe, ni l'ordre alphabétique. Les sujets sont numérotés et nommés de la manière suivante : sujet(numéro), par exemple *sujet01*. Ainsi, pour chacun des tests et des profils langagiers, un fichier pdf. est créé, sous l'intitulé *Protocole expérimental FLE final sujet1*⁵² par exemple. C'est par ce processus de recueil des données et leur anonymisation que chaque exercice des tests sera présenté dans les parties *infra*.

3.3.4.1 Exercice de repérage de la cohérence/cohésion textuelle

Nous avons présenté les tests selon l'ordre des tâches requises en décrivant pour chacune d'elles à la fois le test initial (FLE et AL) et final (FLE et AL), et nous avons

⁵¹ Cf. Annexes CD-Rom → protocole expérimental → « exemple résumé test AL final Exercice 2 » pour visualisation d'un fichier « résumé »

⁵² L'insertion de (quasi-) a ici été supprimée pour alléger les titres.

procédé de la même façon pour cette rubrique consacrée au recueil et au traitement des données. A partir des fichiers « résumés » extraits pour les quatre tests, les données relatives à l'exercice 1 ont été copiées dans un fichier indépendant, ne concernant que cet exercice. Aussi, pour chaque sujet était noté l'ordre des phrases considéré comme correct par le sujet dans son test, et ceci a été fait pour l'ensemble des tests.

Le tableau ci-dessous est un extrait du tableau global⁵³ afin d'illustrer la manière dont les données ont été recueillies.

| | Ordre des réponses | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------------|---|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|
| Sujet | FLE INITIAL | | | | | | | FLE FINAL | | | | | | | AL INITIAL | | | | | AL FINAL | | | | |
| sujet01 | 2 | 1 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| sujetn | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tableau 4 : recueil des données – Exercice 1 – protocole expérimental – Exemple sujet01

Une réflexion préliminaire sur les difficultés rencontrées par les sujets lors de la réalisation de cet exercice, renforcée par les données de l'expérimentation précédant ce protocole, a permis la conception d'une méthode d'évaluation des données. Il s'agissait, notamment, d'erreurs en termes de cohésion (de la non-prise en compte de référents ou d'informations particulières, tel le lieu par exemple), et du non-respect des contraintes du type de texte. Il fallait concevoir un protocole évaluatif permettant la prise en compte de ces deux facteurs, l'un plutôt structurel sur l'ensemble du texte et l'autre plutôt interne, lié aux enchaînements des séquences.

Cette double évaluation correspond aux deux éléments qui permettent une progression logique de l'information ou de l'argumentation : la cohérence et la cohésion, dont nous rappelons ici les éléments qui les intègrent :

« La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair. La cohésion se manifeste au niveau local, phrase à phrase (connecteurs temporels (quand, alors), connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (mais, or, toutefois, ...) Elle concerne plutôt la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques. » [Alkhatib, 2012]

⁵³ Cf annexe 19 pour tableau général des données pour l'exercice 1

Pour chaque test, la procédure d'évaluation a été identique :

- Une première analyse générale a été réalisée sur la base des enchaînements acceptés ou non acceptés dans le cadre de la remise en ordre des différents segments en vue de la reconstitution du texte original ou du moins d'un texte cohérent. En effet, bien que nous ayons une version originale « correcte » du texte, cela ne signifiait pas qu'une ou plusieurs autres versions n'aient pas été possibles.
- Suite à cette étape préalable sur les différents enchaînements et leur acceptation ou non, nous avons procédé au report des séquences proposées par les sujets, c'est-à-dire à la mise en ordre des différents segments du texte (exemple : 1-3-4-2-5-6-7).
- Les séquences sont alors évaluées quantitativement en fonction de deux critères : d'une part, une valeur (quantification brute) a été donnée à l'obtention de l'enchaînement complet des segments, c'est-à-dire à l'ordination intégrale des segments et d'autre part, une autre a été assignée aux enchaînements quand leur regroupement s'est fait sur deux segments consécutifs.
- L'évaluation pour chaque sujet à cet exercice correspond à la somme des deux valeurs, la quantification brute et les enchaînements.

Il faut à ce stade bien garder à l'esprit que les séquences insérées dans les tableaux ne correspondent pas aux réponses données par les sujets dans l'ordre et dans leur totalité mais représentent l'ensemble des propositions concrètes par les sujets. Une même séquence a pu être proposée par plus d'un sujet mais ne sera reportée dans le tableau qu'une seule fois. La note correspondante sera reportée pour l'ensemble des sujets ayant proposé cette séquence dans le tableau général des résultats pour cet exercice.

✓ **Test FLE initial**

La mise en ordre correcte des segments, telle qu'elle était dans le texte original, correspond à la suite de numéros suivants : 1-2-3-4-5-6-7.

- Les enchaînements acceptés sont les suivants, qui suivent les règles de cohérence et de cohésion : 1-3, 1-5, 1-6, 2-1 (effet de style peu plausible mais

pas de non-cohérence), 2-4, 2-5, 2-6, 3-2, 3-5, 3-6, 4-2, 4-3, 4-6, 5-2, 5-3, 7-1, 7-2, 7-3, 7-5, 7-6 (maladroit, peu plausible et conventionnel mais pas incohérent).

- Les enchaînements non acceptés sont les suivants : 1-4, 5-4, 7-4 (impossible car « Il » dans 4 qui n'aurait pas de référent), 1-7, 2-7, 3-7, 4-7, 5-7 (nécessité de 6 avant 7 à cause de la minuscule au début de la phrase), 6-2, 6-3, 6-4, 6-5 (impossible car 7 obligatoire après 6 du fait de la virgule en fin de 6 qui impose la minuscule pour la suite de la phrase).
- L'inversion des segments 2 et 3 est acceptée dans la quantification brute car aucun élément linguistique n'interdit cette séquence.

| Séquences FLE initial | | | | | | | Respect de l'ordre /7 | Cohérence des enchaînements /6 | Note totale /13 | Note finale /10 |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|-----------------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 5 | 10 | 7,5 |
| 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 4 | 4 | 8 | 6 |
| 1 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 7 | 5,5 |
| 1 | 3 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 |
| 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 5 | 10 | 7,5 |
| 1 | 3 | 2 | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 7 | 5,5 |
| 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 6 | 7 | 4 | 6 | 10 | 7,5 |
| 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 10 | 7,5 |
| 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 6 | 7 | 4 | 5 | 9 | 7 |
| 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 6 | 7 | 4 | 5 | 9 | 7 |
| 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 2 | 4 | 6 | 4,5 |
| 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 4 | 6 | 10 | 7,5 |
| 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 6 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,4 |
| 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 6 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,4 |
| 1 | 6 | 2 | 5 | 3 | 4 | 7 | 3 | 4 | 7 | 5,5 |
| 1 | 6 | 2 | 7 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 4,5 |
| 1 | 6 | 4 | 7 | 5 | 2 | 3 | 2 | 4 | 6 | 4,5 |
| 1 | 7 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 2 | 5 | 7 | 5,5 |
| 1 | 7 | 2 | 4 | 3 | 5 | 6 | 3 | 5 | 8 | 6 |
| 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 4,5 |
| 1 | 7 | 2 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 7 | 5,5 |
| 1 | 7 | 6 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 | 3 | 5 | 8 | 6 |
| 2 | 1 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | 7 | 1 | 6 | 3 | 4 | 5 | 0 | 4 | 4 | 3 |
| 3 | 4 | 2 | 1 | 5 | 6 | 7 | 4 | 6 | 10 | 7,5 |

Tableau 5 : évaluation des séquences – test FLE initial - Exercice 1

✓

L'évaluation de l'exercice s'effectue selon deux critères cumulés, le nombre de séquences reproduites dans l'ordre du texte et le nombre d'enchaînements possibles. Cela donne les résultats suivants, relevé de l'ensemble des séquences proposées par les sujets et leur évaluation, recalculée sur 10. C'est à partir de ce tableau que les notes seront attribuées aux sujets en vue des analyses menées ultérieurement sur l'ensemble

des tests. Les segments grisés permettent la visualisation des enchaînements incohérents.

✓ Test AL initial

Les cinq éléments correspondant à la simple mise en ordre des segments opérés sur le texte sont catégorisés selon la suite de numéro :-1-2-3-4-5

Les contraintes liées aux enchaînements sont les suivantes :

- Le segment 5 est un segment générique et il peut être valide en début ou en fin d'article.
- Les segments 4 et 3 peuvent par contre être intervertis sans poser de problème de compréhension/cohérence.
- Nécessité de positionner le segment 1 soit en première position, soit en deuxième uniquement précédé du segment 5.

| Séquences du test AL initial | | | | | Respect de l'ordre /5 | Cohérence des enchaînements /4 | Note /9 | Note /10 |
|------------------------------|---|---|---|---|-----------------------|--------------------------------|---------|----------|
| 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,5 |
| 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 3 | 5 | 5,5 |
| 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6,5 |
| 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4,5 |
| 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,5 |
| 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 5 | 5,5 |
| 1 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 2 | 3 | 5 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| 2 | 3 | 1 | 5 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 1 | 4 | 5 | 5,5 |
| 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 6 | 6,5 |
| 2 | 5 | 4 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 2 | 5 | 1 | 3 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5,5 |
| 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 1 | 3 | 4 | 4,5 |
| 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4,5 |
| 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4,5 |
| 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5 | 5,5 |
| 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |

Tableau 6 : évaluation des séquences - Test AL initial – Exercice 1

Dans la logique d'un texte de ce type et sans prendre en compte de possibles effets de style, nous avons accepté le segment 2 uniquement avant le segment 4 à cause de la nécessité du référent plus précis en première position, dans le cas contraire, un point sera enlevé à la note.

✓ **Test FLE final**

Les segments correspondant à la simple mise en ordre des segments opérés sur le texte sont catégorisés selon la suite de numéros : 1-2-3-4-5-6-7.

- Les enchaînements acceptés sont les suivants : 1-3, 4-6, 5-7, 6-5, 6-3
- Les enchaînements non acceptés sont les suivants : 7-2 car problème de cohérence dans le texte (2 doit être au début de l'histoire, 7 étant conclusif), 2-4, 7-4: car nécessité de 3 avant 4 à cause de la minuscule au début de la phrase, 3-6, 3-7 car impossible, 4 est obligatoire après 3 du fait de la virgule en fin de 3 qui impose la minuscule pour la suite de la phrase, 5-7 : incohérence dans l'enchaînement par rapport au sens, trop importante pour être acceptée, 2-5 : impossible à cause de « LE jeune homme » qui n'a pas alors de référent direct dans 2.

Le tableau récapitulatif ci-dessous présente le recueil et l'évaluation de toutes les séquences proposées par les sujets.

| Séquences du test FLE final | | | | | | | RO /7 | CE /6 | Note /13 | Note finale /10 |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|----------|----------|-------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 | 10 | 7,69 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,46 |
| 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 6 | 7 | 4 | 3 | 7 | 5,38 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 5 | 4 | 5 | 9 | 6,9 |
| 1 | 2 | 5 | 6 | 3 | 7 | 4 | 2 | 3 | 5 | 3,85 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 11 | 8,46 |
| 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 2 | 4 | 6 | 4,61 |
| 1 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 2 | 2 | 5 | 7 | 5,38 |

Tableau 7 : évaluations des séquences – Test FLE final – Exercice 1

Légende : CE = Cohérence des Enchaînements ; RO = Respect de l'Ordre

On peut faire remarquer ici le peu de variation des séquences proposées, en comparaison avec celles du test FLE initial. Il semblerait ici que la mise en ordre ait été vue d'une manière plus consensuelle par les sujets.

✓

✓ **Test AL final**

Les cinq segments correspondant à la simple mise en ordre des segments réalisés sur le texte sont catégorisés selon la suite de numéros : 1-2-3-4-5

- Le segment 1 doit être en position initiale en raison de son caractère générique : c'est l'amorce du texte.
- Le segment 5 doit être à la fin car c'est la conclusion du fait divers, de la même manière que le segment 1 doit être au début.
- Le segment 3 doit être avant le 4 pour une question de cohérence (le feu est éteint par les pompiers en 4 et qu'en 3 les voisins essaient de l'éteindre).

Ces éléments donnent les résultats suivants du relevé et de l'évaluation des séquences proposées par les sujets :

| Séquences du test AL final | | | | | Respect de l'ordre /5 | Cohérence des enchaînements /4 | Note /9 | Note /10 |
|----------------------------|---|---|---|---|--------------------------|--------------------------------------|------------|-------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,5 |
| 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6,5 |
| 1 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5,5 |
| 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4,5 |
| 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4,5 |
| 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6,5 |
| 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 6 | 6,5 |
| 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4,5 |
| 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4,5 |
| 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,5 |
| 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 3,5 |

Tableau 8 : évaluation des séquences – Test AL final – Exercice 1

Les séquences proposées pour ce test final sont elles aussi plus consensuelles que celles du test AL initial. Le nombre de séquences moins élevé reflète simplement ici une plus grande homogénéité de la mise en ordre des segments.

3.3.4.2 Exercice de décodage global et fin d'un texte

De la même manière que pour l'exercice 1, les données ont été extraites du fichier « résumé » disponible à partir du site d'enquête en ligne. Pour chaque question, les données ont été reportées dans un fichier Excel afin de procéder à leur traitement. Pour

illustrer la manière dont ce recueil est fait, un extrait du tableau récapitulatif⁵⁴ est présenté ci-dessous.

| | 1.hurlements | 2.imprévoyants | 3.rissolent | (...) | 9. brevets | 10.taille |
|-----------|--------------|----------------|-------------|-------|------------|-----------|
| Sujet (1) | queixes | no previsors | riuen | (...) | indústries | mida |

Tableau 9 : recueil des données – exemple - Exercice 2, première partie, Sujet (1)

Cet exercice comporte deux parties. La première partie était constituée des mots et expressions à traduire. L'évaluation des traductions ou des explications données s'est faite par une analyse qualitative de la justesse de la traduction en langue maternelle du mot ou de l'expression. La réponse obtenait 1 si elle était totalement correcte, 0 si elle était complètement erronée (contre-sens par exemple) ou 0,5 si la réponse allait dans le bon sens mais ne correspondait pas complètement (mots de la même famille par exemple).

Ainsi, le sujet 18 dont les réponses ont été présentées ci-dessus se verra attribuer des notes pour chaque réponse fournie, qui donneront lieu à une note globale de sa partie 1 de chaque test.

| | 1.hurlements | | 2.imprévoyants | | (...) | 10.taille | | note totale |
|---------|--------------|---|--|-----|-------|---------------------|---|-------------|
| Sujet18 | Queixes | 1 | Imprevisibles, amb poca visió de futur | 0,5 | (...) | Reducir, "retallar" | 1 | 5,5 |

Tableau 10 : traitement des données – exemple – Exercice 2, première partie, Sujet (1)

En ce qui concerne la deuxième partie de l'exercice, les questions de compréhension globale (au nombre de 3) ont elles aussi été notées numériquement, tout comme les réponses aux questions 4 et 5, plus générales. A chaque question est attribuée la note de 1, 0 ou 0,5. Dans le cas des questions de compréhension, le sujet a obtenu 1 s'il a donné la bonne réponse et uniquement celle-ci, 0 s'il en a donné une ou plusieurs autres sans la bonne et 0,5 s'il a donné la bonne réponse mais en a ajouté d'autres possibles. Pour les questions sur la catégorie de l'article et la position de l'auteur, la note a été de 1 si la réponse était juste et justifiée correctement, 0 si elle était erronée et 0,5 si la réponse se révélait correcte mais évasive ou incomplète.

La deuxième partie de l'exercice est donc évaluée sur 5 et un extrait du tableau général est présenté ci-après :

⁵⁴ Cf. annexes 20 à 25 pour les tableaux récapitulatifs complets

| Sujet 18 | TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----------------------------------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|-------|
| | Q1 | | | | | | Q2 | | | | | | Q3 | | | | | |
| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | note1 | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | note2 | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | note3 |
| | 1 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 0 |
| | Q4 | | | | | | | | | | | | | | | | | note4 |
| | En una revista de contaminaciones | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Q5 | | | | | | | | | | | | | | | | | note5 |
| | En contra | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | noteTFI | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tableau 11 : extrait du traitement des données – Exercice 2 – Test FLE initial

3.3.4.3 Recueil et traitement des données (exercice sur l'interculturalité)

Les réponses aux différents tests ont été collectées à partir des résumés qu'en fait la plate-forme d'enquête en ligne comme pour les exercices précédents et reportées dans un fichier séparé⁵⁵ en vue de leur traitement. Le fichier de recueil des données se présente de la manière suivante :

| Exercice 3 | | | | |
|------------|--|---|--|---|
| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
| sujet01 | Podriem dir que es tracta de la festa nacional. A Espanya, podriem relacionar-la amb la hispanidad (12 octubre). En aquest tipus de festes s'organitzen concerts amb els artistes del moment i, normalment, són gratuïts. És per això que l'internauta fa referència a que l'any que ve anirà a Paris un cantant de rock i que li agradaria anar-lo a veure. | En mi pueblo también se hacen eventos de este tipo, es decir: fiestas en las que la gente va a comer con los amigos y los conocidos del pueblo. A veces, también se hacen concursos de comida o un sorteo para conseguir dinero para pagar la fiesta. | pastel de limón con masa de hojaldre. Habla de "massa folhada" y de limón y de nata. el ingrediente principal, a parte de la masa, es la nata. | En nuestro país, no tenemos algo parecido a esta receta pero si tuviera que decir algo parecido, diría las trufas de chocolate, ya que son pequeñas, fáciles de hacer y se hacen a base de chocolate. |

Tableau 12 : recueil des données – exemple- exercice 3

⁵⁵ Cf annexe 26 pour l'ensemble des données pour cet exercice

Afin de traiter ces données qui sont sous forme de textes libres, la procédure s'est basée sur une lecture extensive réalisée par le « principe de balayage » (Atifi, Gauducheu et Marcoccia 2005 cités par Degache *et al.* 2007 : 99). Pour la situer parmi d'autres procédés de lecture, nous dirons qu'elle se caractérise par une approche en diagonale, rapide mais apte à permettre le repérage de certaines informations concrètes qui servent l'objectif de lecture. La lecture par balayage se distingue de la lecture discriminatoire qui contourne certaines difficultés ou données non recherchées, de l'écramage qui recherche une idée globale du contenu, de l'approche critique qui examine les écrits pour les juger, de la lecture inférentielle qui favorise des jonctions entre le vécu et le contenu du texte, et au contraire la lecture qui focalise toute information nouvelle. Cette approche de lecture en balayage des réponses écrites avait pour but de repérer le rapprochement fait par les élèves (par lecture inférentielle, de leur part) entre le fait culturel présenté et un vécu appartenant à leur culture.

Pour cet exercice, les données ne seront donc pas analysées en vue d'analyses quantitatives, mais uniquement d'analyses qualitatives. Celles-ci seront utilisées par la suite d'une manière contrastive avec les analyses statistiques menées sur les exercices 1, 2, 4 et 5 ainsi qu'avec les analyses semi-automatiques réalisées sur les messages de forum de la session de formation. L'analyse qualitative sera ici réalisée selon deux axes majeurs :

Axe 1

Le premier sera centré sur la composante culturelle proprement dite du texte, c'est-à-dire sur l'objet culturel mis en évidence dans les réponses des sujets. Des noyaux de sens ont pu être mis en évidence et identifiés (ou non) à l'intérieur des textes, ce qui a permis d'évaluer les messages en fonction des rapprochements pertinents qui avaient été faits par les élèves entre le fait culturel présenté et le pendant dans leur culture. Les noyaux de sens extraits ont été pour le test FLE initial les notions de fête et de musique et une ou plusieurs références à la culture du sujet ; pour le test FLE final, les notions de fête et de convivialité et une ou plusieurs références à la culture du sujet ; pour les tests AL, la reprise des ingrédients ou à la recette et une ou plusieurs références à une spécialité culinaire appartenant à la gastronomie de la culture culinaire des élèves.

Axe 2

Le deuxième axe s'intéresse véritablement à l'activité interculturelle suscitée par cet exercice, reconnaissable par la présence dans les textes de marqueurs d'un retour, de la volonté de la part des élèves de correspondre par transmission de leur culture et surtout par la volonté de transmettre qu'ils « sont en phase » avec l'émetteur du message. Il s'agit alors d'un sentiment ou encore d'un *mouvement* vers l'autre (Porcher, 2003), reconnaissable par la dimension émotionnelle qu'ils auront pu inclure au message qui est empreint d'un caractère hypocoristique. Il s'agit ici du *passage d'une « culture objet » à une « culture en acte »* (Abdallah-Pretceille, 1996 cité par Mangenot & Zourou, 2007, 45). La lecture par balayage a permis de définir deux catégories de marqueurs de l'interculturalité au sens émotionnel. La première fait référence à l'utilisation de déictiques, notamment ici aux possessifs (« *en mi cultura* ») et aux adverbes de lieux (« *aquí* »). En effet, le fait qu'un sujet s'exprime en intégrant dans son message des déictiques traduit une réelle appropriation de sa culture tout autant qu'une volonté affichée de la transmettre, de créer un lien fort avec l'autre. La deuxième catégorie est constituée par des traces textuelles de l'expression de l'opinion faisant appel au souvenir (« *em recorda* ») ou à l'évocation d'un vécu (« *aquella que m'acostumava a fer la meva avia quan jo era molt petita.* »). Il est à noter que dans ce cadre précis, l'expression de l'opinion personnelle ne paraît pas suffisante à elle seule pour être intégrée dans cette catégorie ni même en constituer une à part entière, car ces marqueurs de discours sont plus liés au style qu'à une réelle motivation liée à la transmission de la culture. Elle constitue en quelque sorte un intermédiaire dans une graduation qui irait de traces complètement extérieures à l'interculturalité (« *en España, hay ...* ») à la deuxième catégorie. Il en est de même pour des expressions comme « *se parece* » qui ne sont pas intégrées dans la deuxième catégorie.

Ces deux axes complémentaires et leur application aux messages ont permis d'appréhender la dimension interculturelle des messages dans un sens extensif, englobant à la fois le culturel (l'objet même du message) et l'émotionnel (la transmission de cet objet culturel).

Outre l'obtention de résultats pour le protocole de recherche, les réponses des élèves ont permis une réflexion sur les concepts de culturel, de multiculturel et d'interculturel. Il n'y a pas de véritable opposition entre eux puisqu'ils dénotent tous les trois le signifié « culture » mais le premier fait référence à ce qui a trait à celle-ci, le second fait

référence à la pluralité des cultures en présence et le troisième se réfère aux transferts d'informations et d'émotions à partir d'ancrages culturels partagés.

3.3.4.4 *Exercice de transposition*

Les transpositions réalisées par les sujets pour les différents tests ont été collectées dans le « résumé » extrait du site *encuestafacil*. Elles ont ensuite été copiées dans des fichiers texte séparés, en fonction de la langue de destination choisie par les sujets et anonymisés.

Afin de traiter ces données de manière objective et avec compétence, des collègues ont été sollicités pour évaluer les différentes transpositions. Dans le but d'harmoniser les évaluations tout en assurant une bonne compréhension de la tâche par les évaluateurs, des consignes⁵⁶ ont été envoyées en même temps que les documents contenant les transpositions. Il était important à la fois d'orienter leur appréciation du texte transposé vers une approche intercompréhensive de l'évaluation, sans pour autant donner trop de consignes restrictives qui auraient alors risqué de fausser les évaluations.

✓ Tests FLE

En ce qui concerne les transpositions des textes en français, les évaluateurs ont été au nombre de 4 pour les transpositions en espagnol (évaluateur (1), évaluateur (2), évaluateur (3) et évaluateur (4)) et 4 pour celles en catalan (évaluateur (1), évaluateur (2), évaluateur (5) et évaluateur (6)). Pour les transpositions en catalan, les évaluateurs sont des professeurs universitaires, mais tous ont toutefois des expériences d'enseignements variées hors université. En ce qui concerne les transpositions en espagnol, deux d'entre eux sont des professeurs universitaires de philologie française (évaluateurs (1) et (2)) tandis que les deux autres sont professeurs de lycée, l'un en Espagne (évaluateur (4)) et l'autre en France (évaluateur(3)). Chacun d'entre eux a procédé à l'évaluation des transpositions anonymisées et a assigné les notes qui ont été ensuite intégrées au tableau récapitulatif dans le but de faire une moyenne de ces notes pour chaque sujet et pour chaque test. Au vu de la disparité des notes données par les évaluateurs, (certainement due au fait que les évaluateurs ont des expériences différentes d'enseignement et que leurs critères d'évaluation, bien que dirigés par des consignes identiques, ne sont pas en tout point similaires) les scores attribués à chacun

⁵⁶ Cf. Annexe 27.

des sujets correspondent à la médiane des quatre notes, celle-ci s'avérant plus pertinente dans ce contexte de distribution asymétrique de valeurs.

✓ Tests AL

Dans le cas des transpositions des textes en roumain, c'est une équipe de professeurs roumains qui ont collectivement évalué les transpositions, attribuant ainsi une note unique à chaque sujet. Pour les textes en catalan, peu nombreux, ils ont fait le choix de les évaluer directement tandis que pour ceux en espagnol, ils ont choisi d'élaborer une grille d'évaluation en commun⁵⁷ qui a permis l'évaluation des transpositions individuelles des sujets. L'extrait ci-dessous permet de se faire une meilleure idée de la manière dont le document est construit.

| Langue de départ (RO) | Langue d'arrivée (ES) | Transposition proposée | Transposition acceptée (D'accord!) / transposition refusée (Pas d'accord !) | (...) (autres colonnes de commentaires) | notes |
|--|---|--|---|---|-------|
| Vorbim de stil de viață, de ce e la modă, de ce se poartă. | Hablamos de estilo de vida, de lo que está de moda, de lo que se lleva. | Hay algunos estilos que marcan tendencia... | D'accord! (50%) | (...) | 0,5 |
| | | ... de estilo... de lo que es la moda, de lo que se lleva... | D'accord! (30%) | (...) | 0,3 |
| | | El modelo de estilo de vida, de esto está a la moda, de esto se lleva... | D'accord! (20%) | (...) | 0,2 |
| | | Volvemos al estilo de vida, debido a la moda, de lo que llevamos... | Pas d'accord! | (...) | 0 |
| | | Del estilo, de lo que es la moda, de lo que se lleva... | D'accord! (50%) | (...) | 0,5 |

Tableau 13 : grille d'évaluation pour les transpositions du roumain vers l'espagnol – Test AL initial – Exercice 4

A partir de cette grille, les notes ont pu être attribuées en reprenant chaque transposition de chaque sujet et en se reportant aux notes attribuées aux différents segments du texte. Ainsi, les transpositions des sujets peuvent recevoir une (ou plusieurs) note(s)

⁵⁷ Cf. Annexes CD-Rom → protocole expérimental → exercice 4 → évaluations → « AL initial roumain espagnol » et « AL final roumain espagnol »

évaluative(s) qui donneront lieu à des notes globales pour chaque test et chaque sujet, comme le présente l'extrait de tableau récapitulatif⁵⁸ ci-dessous.

| | Sujet01 | Sujet02 | Sujet03 | Sujet04 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Bună ziua tuturor! | | 0,5 | 0 | 0 |
| Moda e un subiect care este întotdeauna la modă. Moda e un subiect care este întotdeauna la modă. | | 0 | 0 | 0,7 |
| Moda ne influențează viața de zi cu zi și marchează un stil. | | 0 | 0 | 0 |
| Dacă ne gândim la vocabularul modei, mulți termeni sunt deja încorporați în vocabularul cotidian. | | 0,5 | 0 | 1 |
| Vorbim de stil de viață, de ce e la modă, de ce se poartă. | | 0 | 0,3 | 0 |
| Total pare să inspire doar stil, glamour și fantezism, dar câtă nefericire se poate ascunde în spatele acestor aparențe. | | 0 | 0 | 0 |
| Nu tot ce strălucește e aur, cum spune un proverb englezesc... | | 1 | 0 | 1 |
| NOTE sur 7 (esp) | | 2 | 0,3 | 2,7 |
| note sur 10 | 7 | 2,86 | 0,43 | 3,86 |
| LANGUE | CAT | ESP | ESP | ESP |

Tableau 14 : extrait du tableau récapitulatif des évaluations des transpositions du roumain vers l'espagnol
Test AL initial – Exercice 4

Les différentes notes obtenues aux différents tests sont alors reportées dans un tableau général qui présente les résultats des sujets à cet exercice.

3.3.4.5 Exercice de segmentation

Les données ont été recueillies par l'intermédiaire des « résumés » des tests sur le site d'enquête en ligne comme dans les exercices précédents. Elles ont ensuite été anonymisées et reportées dans un nouveau fichier afin de procéder à leur traitement. Les données sont constituées de textes dont les blancs ont été remplacés entre les mots par les sujets à partir de la *sopa de letras*, comme le montrent les quelques exemples du tableau ci-dessous.

⁵⁸ Tableaux récapitulatifs consultables en Annexes CD-Rom → protocole expérimental → exercice 4 → évaluations → « évaluations roumain »

| | |
|-----------------|--|
| | FLE INIT |
| XXX | 5467jghnhn |
| Sujet(1) | Je suis très sensible à ce sujet car à plus de 50 ans, j'essaye d'apprendre le breton. Mon père ne me l'a pas transmis, car il est venu à Paris pour travailler, et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement. Ses enfants devaient parler français pour poursuivre des études, pourquoi leur apprendre le breton? Pourtant, il m'a transmis quelque chose d'essentiel: son amour de la Bretagne et de sa culture. |
| Sujet(2) | Je suis très sensible à ce sujet car à plus de 50 ans j'essaye d'apprendre le breton Mon père ne me l'a pas transmis car il est venu à Paris pour travailler et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement Ses enfants devaient parler français pour poursuivre des études pourquoi leur apprendre le breton? Pourtant il m'a transmis quelque chose d'essentiel son amour de la Bretagne et de sa culture. |
| Sujet(3) | Je suis très sensible à ce sujet car à plus de 50 ans, j'essaye d'apprendre le breton. Mon père ne me l'a pas transmis car il est venu à Paris pour travailler, et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement. Ses enfants devaient parler français pour poursuivre des études pourquoi il leur apprendre le breton? Pourtant il m'a transmis quelque chose d'essentiel, son amour de la Bretagne et de sa culture. |

Tableau 15 : Recueil des données – Exemple - Test FLE initial – Exercice 5

Pour chacun des textes proposés par les sujets aux différents tests, une analyse préliminaire a été réalisée, afin de pouvoir traiter les données en vue d'analyses statistiques. Les textes originaux ont été codés en fonction de la segmentation correcte et de la ponctuation à donner à chaque blanc assigné par le sujet.

Segmentation

Afin de pouvoir évaluer la correction de la segmentation dans ce test, le texte a été analysé initialement afin d'identifier et de dénombrer les lieux de segmentations correctes, erronées ou absentes. Les segmentations doivent non seulement être réalisées entre chaque mot mais également suivre les règles de typographie française.

Ponctuation

En ce qui concerne la ponctuation, chaque texte segmenté proposé par les sujets sera comparé aux différentes possibilités ou impossibilités de ponctuation des textes originaux, se référant aux règles de ponctuation relatives au français. A chaque signe de ponctuation a été attribué un nombre entre crochets afin de faciliter le repérage et de pouvoir justifier les raisons des signes acceptés ou refusés, notamment pour les tests en français⁵⁹.

Évaluation numérique des données

Suite au traitement des données au niveau de la segmentation et de la ponctuation, des valeurs numériques ont donc été attribuées à chaque point particulier évoqué

⁵⁹ Les justifications sont à consulter en Annexe 28 et 29.

précédemment. Des valeurs attribuées à la segmentation (NoteS) et à la ponctuation (NoteP) ont permis d'établir une moyenne globale pour l'évaluation de l'exercice de segmentation (NoteG).

NoteS

Un barème a été instauré afin de donner une valeur numérique à la réalisation de la segmentation et à la prise en compte des règles typographiques (espaces avant et/ou après les marques de ponctuation : point, double point, virgule etc.) mises en place dans les textes des sujets. La note de segmentation, est constituée de la somme du nombre de segmentations correctes, du nombre de segmentations erronées divisée par 2 (nous attribuons de ce fait un poids positif aux essais de segmentation, sans toutefois les considérés de la même manière que les segmentations correctes) et de la note de typographie à laquelle on retire le nombre de segmentations non réalisées.

$$\text{NoteS} = \text{Nombre de segmentations correctes} + \text{nombre de segmentation erronées}/2 + \text{note typographie} - \text{nombre de segmentations non réalisées}$$

Ce choix se justifie par l'importance donnée au positionnement des élèves, aux tentatives de segmentations, même erronées plutôt qu'à une attitude non réflexive. Selon les critères établis, un sujet prend plus de risque en segmentant qu'en laissant des chaînes de caractères entières et traduit de ce fait une compétence en cours d'acquisition.

NoteP

La NoteP est simplement la somme des ponctuations, un point pour chaque ponctuation correctement réalisée, 0 pour une ponctuation non réalisée ou incorrecte et 0,5 point dans le cas d'une ponctuation incomplète (une virgule sur les deux attendues par exemple)

NoteG

La note globale est la moyenne entre la note de segmentation et la note de ponctuation.

$$\text{NoteG} = (\text{NoteS ramenée sur 10} + \text{NoteP ramenée sur 10}) / 2$$

Suite à l'application de ces formules et au traitement des données précédemment effectué, des tableaux récapitulatifs ont été réalisés⁶⁰ en vue des analyses statistiques et se présentent sous la forme suivante :

| FLE final | | segmentation | | | | | ponctuation | | | | | |
|-----------|--------------|-------------------|------------------|--------------|-------|--------|-------------|----|-------|----|----|--------|
| | | Réalisée-correcte | réalisée-erronée | Non réalisée | Typo. | noteS | 1 | 2 | (...) | 9 | 10 | noteP |
| | Note Globale | | | | /1 | sur 85 | /1 | /1 | (...) | /1 | /1 | sur 10 |
| Sujet (1) | 8,32 | 77 | 2 | 5 | 0,5 | 73,5 | 1 | 1 | (...) | 1 | 1 | 8 |
| Sujet (2) | 9,47 | 84 | 0 | 0 | 0,5 | 84,5 | 1 | 1 | (...) | 1 | 1 | 9 |

Tableau 16 : extrait du tableau récapitulatif – traitement des données – Exercice 5 – FLE final

Des remarques complémentaires sont apposées pour chaque sujet sur les points particuliers de leur texte, en rapport avec la segmentation, la typographie ou la ponctuation, comme par exemple :

« La typographie n'est pas respectée autour du point d'interrogation et des deux-points car dans les deux cas, il manque l'espace avant le signe de ponctuation. On note l'absence de guillemets fermants. Une segmentation erronée se produit pour "desa". Le sujet semble avoir isolé "des" et avoir laissé le reste de la phrase agglutiné. Raison ? Autre segmentation erronée après "dégât" où la marque du pluriel n'a pas été intégrée. En découle un agglutinement conservé pour "semparant" dans lequel le sujet ne semble pas avoir identifié ici la forme pronominale du verbe « s'emparer » au gérondif, pourtant bien segmenté dans la suite du texte. »

L'évaluation de cet exercice gagnerait bien sûr à être automatisée mais nous n'avons pas connaissance de programmes ou logiciel qui pourraient le faire, ni les capacités pour en créer...

✓ Test FLE initial

Nous présentons ici les différents lieux de segmentations et/ou ponctuation qui ont été analysés dans le test FLE initial :

Je suis très sensible à ce sujet, [1] car, [2] à plus de 50 ans, [2'] j'essaie d'apprendre le breton. [3] Mon père ne me l'a pas transmis, [4] car il est venu à Paris pour travailler, [5] et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement. [6] Ses enfants devaient parler français pour poursuivre des études, [7] pourquoi leur apprendre le breton ? [8] Pourtant, [9] il m'a transmis quelque chose d'essentiel : [10] son amour de la Bretagne et de sa culture. [11]

⁶⁰ Cf Annexes CD-Rom → protocole expérimental → exercice 5 → « exercice 5 traitement des données » pour le tableau récapitulatif du traitement des données

✓ **Test AL initial**

Ce texte a été soumis avec la ponctuation car la tâche pouvait résulter trop complexe du fait de la totale méconnaissance (aucun contact, ne serait-ce qu'occasionnel) de la langue. Le traitement des données a consisté en la vérification du maintien de ces marques de ponctuation et/ou des ajouts éventuels réalisés par les sujets. Les lieux de segmentation sont les suivants :

Quand éro petioton, [1] a l'atge onte l'òm pausa tant de questions que los parents n'an sovent plen la testa, [1'] mon paire me desiá de còps : [3] Sias tròp fin per restar au país, [4] pas pron per 'nar alhurs. [5]Lo gamen de la vila dès Anonai, [6] qu'èro, [7] èra ben einoiat, [8] tot vergonhos, [9] me semblava doncas que tot èra fotut. [10] Siau partit, [11] tant se pé, [12] mas siau vite tordat per çò que l'èr dau país me mancava trop. [13]

✓

✓ **Test FLE final**

Les lieux de segmentations et/ou ponctuation sont signalés dans ce test FLE final de la manière suivante :

Je vous suis très bien dans votre argumentation. [1] Bien sûr que la disparition des bretonnants de naissance est une réalité proche, [2] et qu'il y a une certaine désespérance à assister à la mort de sa propre culture. [3] Doit-[4] on rester les bras croisés ? [5] La question qui doit être posée n'est pas de se demander : [6] « Comment empêcher cette mort programmée ? [7] » [6 bis] [8] mais bien de se demander comment limiter les dégâts en parant d'abord au plus pressé, [9] et non point en accentuant la chute par une langue artificielle. [10]

✓ **Test AL final**

Dans ce test AL final, les lieux de segmentations et/ou ponctuation sont signalés de la manière suivante :

Lo mes d'avril per nosautres es quasi totjorn un mes de plòia.[1] N'avèm besonh e sovent la terra ne'n manca. [2] Daquestan avèm agut de nèu e sembla doncas que l'ivern aduguèt pro d'aiga. [3] Mas los especialistas nos disan que ne'n manca, [4] que las nappas freaticas son pas encara au nivel. [5] Aquò dèu esser verrai per çò que lo riu que cola pròche de nostra maison a pas encara trovat son cors normau. [6]

La ponctuation a également été insérée dans le texte proposé aux sujets, pour les mêmes raisons que pour le test initial. Le traitement des données aura donc consisté en la vérification du maintien de ces marques de ponctuation et/ou des ajouts éventuels réalisés par les sujets.

3.3.4.6 Exercice de prise en compte de modèles discursifs

Comme pour tous les autres exercices, les réponses des sujets à cet exercice ont été extraites des résumés des différents tests importés depuis le site *encuestafacil*, puis reportés dans un fichier récapitulatif⁶¹ et anonymisés, comme le montre l'extrait de tableau ci-dessous.

| FLE final | |
|-----------|--|
| Sujet (1) | Bonjour à tous! Je suis élève de 1er de Bachillerat dans une école qui s'appelle Aula et qui est à Barcelone. J'ai 16 ans et je veux étudier des énergies renouvelables ou de la nanotechnologie. Dans notre école, le projet de Galanet nous serve à connaître des nouvelles langues romanes et de pratiquer notre français parce que on l'apprend depuis longtemps. J'aime beaucoup la chimie et l'informatique, c'est pour ça que la nanotechnologie me semble très amusante. |
| Sujet (2) | Bonjour! J'habite à Barcelonne, et je parle Catalan, Espagnol, Français et Anglais(pas si bien comme les deux premières langues). J'étudie à Aula Escola Europea, et maintenant je suis à "1o de Bachillerato", il me manque encore une autre année pour pouvoir rentrer à l'université. Mais je ne sais pas encore qu'est-ce que je veux étudier. J'aime beaucoup faire du sport (courir, skier, faire du tennis, aller au gym, etc), sortir avec mes amis, connaître des gens, chanter, aller au cinéma, etc. J'aime beaucoup parler d'autres langues, c'est pour ça que je me suis inscrit sur Galanet! A bientôt |
| Sujet (3) | Bonjour à tous! Je suis XXX, étudiante à l'école Aula à Barcelone. Je suis dans Galanet pour aider dans le projet. Mes parents d'un village près de Barcelone, et je parle 4 langues. J'aime jouer du violon, écrire de la musique. A bientôt! |

Tableau 17 : Recueil des données – Exemple – Test FLE final – Exercice 6

Pour chacun des tests, et donc des profils proposés par les sujets, une lecture extensive aura été réalisée afin de repérer les noyaux de sens (ou éléments thématiques) présents dans ces profils : salutations initiales, nom-prénom, école, ville, âge, classe-niveau d'étude, loisirs, voyage, avenir-métier, apprentissage langues, Galanet, rapport aux autres, salutations finales. En effet, les différents profils comportaient l'ensemble de ces noyaux, qui pouvaient être présents ou non dans les profils individuels mais constituaient en quelque sorte le profil-type, le modèle de profil qui pouvait être écrit. Les sujets ont pu commencer par des « *salut !* », « *bonjour !* » ou « *hola* » par exemple, donner leur prénom, indiquer la ville ou l'école dans laquelle ils vivaient ou travaillaient

⁶¹ Le tableau récapitulatif est à consulter dans les Annexes du CD-Rom → protocole expérimental → exercice 6 → « données exercice 6 »

etc. L'évocation des voyages a été considérée à part des loisirs car elle constituait réellement une information particulière et répétée chez les sujets. Le noyau de sens « Galanet » correspond à une possible référence par les sujets à la formation qu'ils ont suivie ou qu'ils vont suivre tandis que le noyau de sens « rapport aux autres » est centré sur l'expression de la personnalité du sujet, sa manière d'être avec les autres, les relations qu'il peut entretenir avec ses camarades (par exemple : « *también estoy interesada en conocer nuevas personas y nuevas culturas* »).

Les données ont alors été traitées en répertoriant les noyaux de sens présents dans les différents profils proposés par les sujets et ont donné lieu à un tableau récapitulatif⁶² dont voici un extrait ci-dessous afin d'illustrer la démarche.

| FLE final | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--|------------|-------|-------|-----|-----------------------|---------|--------|---------------|-----------------------|---------|--------------------|---------------------|
| profil | Bonjour! J'habite à Barcelonne, et je parle Catalan, Espagnol, Français et Anglais(pas si bien comme les deux premières langues). J'étudie a Aula Escola Europea, et maintenant je suis a "1o de Bachillerato", il me manque encore une autre année pour pouvoir rentrer à l'université. Mais je ne sais pas encore qu'est-ce que je veux étudier. J'aime beaucoup faire du sport (courir, skier, faire du tennis, aller au gym, etc), sortir avec mes amis, connaître des gens, chanter, aller au cinéma, etc. J'aime beaucoup parler d'autres langues, c'est pour ça que je me suis inscrit sur Galanet! A bientôt | | | | | | | | | | | | |
| noyaux de sens | salutations initiales | nom-prénom | école | ville | âge | classe-niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir-métier | apprentissage langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
| | X | | X | X | | X | X | | X | X | X | X | |

Tableau 18 : présentation des données traitées – extrait test FLE final – Exercice 6

Une analyse similaire des profils proposés dans les tests a été réalisée⁶³ dans le but de pouvoir comparer les informations de ces profils avec ceux des sujets, afin d'identifier les possibles influences de ceux-ci sur les productions des sujets. Cela permet également de pouvoir inférer la lecture ou non de ces profils au moment de l'écriture par les sujets de leur propre profil.

3.4 ANALYSE DE L'INTERACTIVITÉ DANS LES FORUMS

Dans le chapitre précédent (3.3), l'ensemble du protocole (quasi-) expérimental a été décrit, de sa conception à sa mise en place, avec la présentation des différents tests (pré- et post-formation) ainsi que la méthodologie du recueil et du traitement des données qui

⁶² Cf. Annexes 30, 31, 32 et 33 pour les tableaux récapitulatifs

⁶³ Cf. Annexes 34 et 35

en a découlé. La recherche aurait pu se limiter à cet ensemble de données, qui sont déjà à elles seules suffisamment conséquentes et variées pour une exploitation riche et pertinente. Cependant, une interrogation restait à ce stade en suspens, à l'origine même de la recherche et pour laquelle l'absence de réponse ne pouvait être acceptée. En effet, si l'ensemble des résultats des tests permet de répondre, partiellement ou totalement aux hypothèses de départ, en aucun cas la relation pouvait être faite avec la formation en elle-même. Comment déterminer que ce sont les interactions et la vie globale sur la plate-forme Galanet qui est à l'origine des résultats aux tests ? C'est à cette question qu'il fallait trouver une réponse, ou du moins chercher un moyen d'analyser les interactions afin de pouvoir donner des pistes à la base de conclusions.

Nous avons donc à ce stade cherché à trouver des paramètres d'analyse des interactions pour identifier l'interactivité intercompréhensive des sujets au cours de la session de formation. Afin d'optimiser les analyses, le choix a été fait d'utiliser une plate-forme permettant l'analyse semi-automatique des messages de forum de la session Galanet. Ces analyses portent à la fois sur deux volets importants et complémentaires, caractéristiques de l'interactivité intercompréhensive : l'interactivité proprement dite et l'alternance de langues. Dans un premier volet sera présentée la plate-forme Calico, qui est le moyen choisi dans notre recherche pour procéder aux analyses semi-automatiques des forums puis les volets suivants se centreront sur la méthodologie suivie pour l'analyse linguistique des interactions et la systématisation des marqueurs de l'interactivité intercompréhensive.

3.4.1 La plate-forme CALICO

La plate-forme CALICO⁶⁴ (Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration) a été réalisée par le laboratoire GREYC UMR 6072 (CNRS, Université de Caen Basse-Normandie) et le laboratoire STEF (ENS Cachan, IFE / ENS Lyon) et le projet initial associe plusieurs laboratoires (STEF, LIUM, SaSo et GREYC) et plusieurs IUFM (Caen, Créteil, Nantes, Rennes, Rouen et la Réunion). L'objectif de ce projet est de favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement de l'apprentissage collaboratif à distance par l'utilisation d'outils d'analyses permettant l'étude de l'activité dans des forums de discussion. Ces outils sont mis à disposition sur une plate-

⁶⁴ <http://www.stef.ens-cachan.fr/calico/outils/outils.htm>

forme dont les forums sont en accès libre et à laquelle toute personne peut s'inscrire et déposer ses propres forums.

La plate-forme intègre différents outils d'analyse de forums :

- *Anagora* propose une lecture synthétique sous forme de chronogrammes
- *Volagora* offre des visualisations quantitatives paramétrables
- *Themagora* affiche la progression thématique dans les forums et propose des lectures plus ou moins rapides.
- *Bobinette* montre le déroulement temporel des fils de discussion et met en évidence les thèmes définis.
- *Colagora* permet de définir les thèmes à partir du lexique des discussions et de colorier les messages en fonction.
- *Concordagora* affiche les contextes droit et gauche des occurrences des thèmes définis.

Cette plate-forme correspond parfaitement aux attentes de la présente recherche car elle permet, contrairement à d'autres outils de traitement semi-automatiques, de travailler sur différentes langues. Les outils sont de plus totalement adaptés aux analyses envisagées, sur l'ensemble des messages des forums de la session ainsi que sur des points particuliers en accord avec les besoins de la recherche (interactivité et alternance de langues). Cette plate-forme est donc un atout majeur pour donner des éléments de réponse lors de la mise en relation de ces analyses avec les résultats des tests.

3.4.2 Analyse linguistique des sujets de discussion

Des premières analyses, qualitatives, se sont avérées nécessaires en vue de la systématisation. Il sera décrit dans les paragraphes suivants la méthodologie suivie dans le but de pouvoir systématiser les analyses.

3.4.2.1 Organisation du discours et des fils isotopiques

L'amorce du sujet de discussion correspond au topique discursif principal. Cela signifie qu'à priori, les participants à ce sujet poursuivront le dialogue amorcé en donnant suite à ce topique. L'analyse du sujet de discussion montrera que d'autres topiques, ou sous-topiques, peuvent apparaître, auxquels les destinataires pourront répondre, ou au

contraire ne pas donner suite. C'est la manifestation de la flexibilité du dialogue, qui est repérable par la présence de plusieurs séquences dialogiques. Cependant, les sujets de discussion de Galanet sont présentés de manière chronologique dans un unique fil dialogique, le nouveau message s'affichant au-dessus du précédent. Cette spécificité de cet espace de conversation asynchrone est un fait établi et non contesté par les usagers de la plate-forme (De Lièvre & Depover, 2007), issu des choix pédagogiques initiaux et des moyens technologiques au moment de la conception de la plate-forme. La recherche des paires adjacentes de Saks, Scheggloff & Jefferson (1974) n'est alors pas, dans ce cas précis, systématiquement évidente et la reconstitution du fil dialogique entendue comme la mise en évidence des liens entre les messages constituera un des paramètres aptes à rendre compte du degré d'interactivité, au cœur de ce sujet.

Pour l'analyse qualitative fine de l'organisation du discours dans le forum, nous nous centrons sur deux points particuliers et révélateurs d'interactivité qui sont les liens inter-messages d'une part et la dispersion des thèmes d'autre part.

La mise en forme des messages dans Galanet ne permet pas de mettre en évidence la relation entre les messages, c'est-à-dire de visualiser directement les liens qui les unissent car, contrairement à ce qui se passe en présentiel, les intervenants produisent un message quand ils ont eu le temps et l'occasion de se connecter, donc souvent quand d'autres sont intervenus avant, poursuivant ou interrompant le thème de conversation. Dans un premier temps, afin de pouvoir relier les messages entre eux, il est donc nécessaire de procéder à une lecture attentive et exhaustive ainsi qu'à une analyse lexicale, qui donneront lieu à un marquage des indices utiles à l'identification du lien. Autrement dit, il faut extraire du message les marques qui permettent de révéler ces relations sémantiques et conversationnelles. Comme le présente le tableau 19 ci-dessous, il peut s'agir d'opinions personnelles en référence à l'amorce (surlignage simple), ainsi que de réponses explicitement adressées à des auteurs précédents (surlignage en pointillé, vagues ou *en italiques*) ou encore de références textuelles et thématiques (surlignage double), c'est-à-dire des références au contenu de messages précédents, par la reprise d'un thème abordé au préalable ou encore des marques de poursuite d'une discussion (en M1 par exemple).

| Ordre | Auteurs | Message |
|--------|---------|--|
| Amorce | A1 | A mi la el estilo musical que más me inspira es el blues, seguido del rock, depende de la ocasión... |
| M1 | A2 | <u>Doncs a mi, m'inspira</u> el rock/pop dels anys 80. |
| M2 | A3 | <u>Pués personalmente a mi me</u> encanta toda <i>la música del rock del noreste de la península ibérica</i> que se ha estado haciendo desde los años 90. Creo que fué en los juegos Olímpicos del 92 cuando comenzó todo lo bueno! |
| M3 | A2 | <u>Has de tenir en compte</u> que la majoria <u>dels grups</u> que es van formar durant aquell temps ja s'han dissolt... |
| M4 | A3 | Pero han surgido nuevos <u>grupos</u> por toda Europa que estan cogiendo el relevo. Si embargo, actualmente disponemos de la música de todo el mundo y hay muy buenas canciones. |
| M5 | A4 | Et <u>vous avez</u> des exemples à proposer ? <u>De quels groupes parlez-vous ?</u> J'aimerais pouvoir écouter ce que vous aimez et vous dire si j'aime moi aussi ! |
| M6 | A5 | Sincerament, <i>el que coneixem per rock català o castellà no és que m'agradi molt</i> . <u>Però m'encanta</u> tota la música electrònica, sobretot un nou tipus de gènere que ha aplegut fa poc i a guanyat importància al nord d'Europa com és el Dubstep. Grups com Nero o Skrillex em fan tornar boig hahaha |

Tableau 19 : Représentation des relations sémantiques et conversationnelles

Cette mise en relation des messages à partir de fils isotopiques ou encore d'indices reflétant des sollicitations et des réponses rend possible une hiérarchisation (dans le sens du réagroupement, par ordre chronologique, de messages suivant la logique d'une discussion) qui, bien que laissant place à des interprétations subjectives et donc à de possibles liens hiérarchiques erronés, permet de faire ressortir la manière dont les auteurs des messages ont établi des interactions. Cela rend compte des interactions sur la plate-forme, ce qui est souhaité pour les analyses, afin de décrire les tours de parole et les fils discursifs, en fonction des locuteurs, de l'organisation des messages et du contenu de ceux-ci. La hiérarchisation ainsi mise en évidence peut alors se manifester sous une forme plus schématique telle que le montre le schéma (Figure 18), pour les premiers messages du forum. Les messages M1 et M2 étant définis comme de niveau 1, M3 et M6 de niveau 2, M4 et M5 de niveau 3 et ainsi de suite.

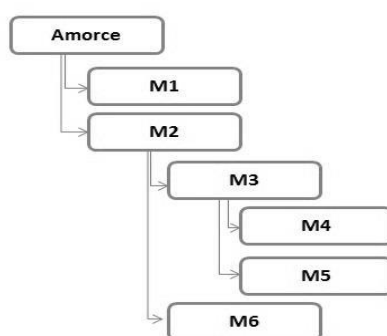


Figure 18 : Représentation schématique de la hiérarchisation des messages

En procédant d'une manière analogue et systématique, il est alors possible d'extraire les thèmes abordés dans les différents messages et de visualiser les liens thématiques par lesquels ils sont reliés et ainsi mesurer le degré de suivi des répliques et l'intensité de l'interactivité.

Nous nous centrerons dans cette étude sur deux aspects principaux de cette interactivité examinés dans le forum de discussion « Que muica os inspira ⁶⁵ » : la composante dialogique et les reprises thématiques.

Par l'analyse systématique de la hiérarchisation des messages telle qu'elle a été décrite précédemment, nous remarquons alors que les messages de ce forum répondent pour la majorité à l'amorce principale du sujet de discussion ou aux sous-amorces (par ce terme, nous désignons les messages du sujet de discussion qui relancent le sujet ou le recadrent). La présence de ces sous-amorces démontre que ce seul sujet de discussion contient en fait différents sous-sujets qui sont reliés entre eux. Les participants sont amenés à s'insérer dans ces différentes parties du discours et à se situer à des moments particuliers de l'interaction. Cependant, il n'est pas réellement possible à ce stade de déterminer un degré d'interactivité. Pourquoi un message serait-il d'un plus haut degré d'interactivité s'il se situe au bout de la chaîne en comparaison avec une amorce ? Le participant qui relance l'interaction par une sous-amorce n'aurait-il pas développé un degré d'interactivité au moins aussi important que celui qui continue un échange sur un thème déjà largement débattu ? Cette analyse de la composante dialogique permettra toutefois de valider les autres analyses sur les fils isotopiques.

Une deuxième représentation des messages du sujet de discussion (tableau 20) montre la première moitié environ des messages du forum et met en évidence les liens thématiques qui relient les messages entre eux. Il est à observer que cette mise en relief des thèmes et sous-thèmes n'est pas en correspondance directe avec l'organisation du discours et que de nombreux enchevêtrements sont visibles. Cette alternance non régulière rend le suivi du fil de discussion d'autant plus complexe et développe une nécessité d'expression en accord avec ce fonctionnement. Cette manière d'interagir influe donc directement sur l'interactivité en jeu dans ce type de forum. En effet, si un utilisateur lambda de forum peut se permettre de ne faire référence ni à l'émetteur du

⁶⁵ Le titre du sujet de discussion comporte une erreur orthographique sur **muica*, qui devrait être *musica* mais que nous conserverons à l'original puisque c'est ainsi qu'il apparaît sur Galanet.

message auquel il répond ou auquel son message fait suite, ou bien encore s'il peut ne pas contextualiser sa réponse, ce n'est pas le cas dans les forums de Galanet. Tout participant déposant un message dans un forum de Galanet, prend le risque de ne pas interagir de manière efficace avec les autres participants, s'il ne contextualise pas son message.

| |
|---|
| A mi, sinceramente me habría gustado vivir en los años 60-90. Mi genero de música favorito, es el grunge con lo que me he perdido Nirvana :(Aunque también me gusta el rock y el heavy metal, habría cambiado todos los artistas de hoy para poder escuchar a Jimmy Hendrix a Kurt Cobain o a Ian Curtis. Si hubiera que elegir a algun grupo que aun sigue tocando, elegiría a Red Hot Chili Peppers o Metallica, aunque tambien me gustan Iron Maiden, System of a Down... |
| Les Red Hot Chili Peppers c'est la base!!! C'est de la culture ça :) |
| És veritat, els RHCP també són molt bons. |
| Par contre je ne suis sur le site que depuis ce matin. Et j'ai quelques petites lacunes au niveau de vos langues. Alors si vous pouvez écrire tous les mots correctement ^^. |
| Estic d'acord amb els Red Hot Chili Peppers, però també m'agradaria afegir els Green Day, sobretot amb el disc American Idiot. Crec que és una obra mestra. |
| Ciao vorrei sapere quali gruppi e cantanti vanno per la maggiore in questo periodo in Spagna e in Francia. Potete allegare qualche articolo che parla di questi cantanti/gruppi? o anche un link a you tube per sentire la loro musica? Je voudrais connaître les chanteurs et les groupes les plus célèbres à ce moment en Espagne et en France. Pouvez-vous joindre à vos messages des articles ou des liens à you tube pour écouter leur musique ? Merci |
| U2 est le meilleur groupe du monde ! |
| A mi m'agraden molt els Red Hot però crec que alguns dels grups que heu dit són massa comercials... Però tot i així, estic bastant d'acord amb l'Asenjo! (MarcA) |
| Jo estic d'acord amb el que heu dit la majoria però hi ha grups dels que heu dit (que a mi també m'agraden) però que considero-ho que són massa comercials... |
| Hola a tots! Jo crec que Michael Jackson és un dels millors cantants de la història! A mi m'inspira molt! |
| CarlaN, te dejo aquí un link de una canción muy bonita en catalán de un grupo español que es muy bonita. Es de hace ya tres años, pero yo la he descubierto este año y no paro de escucharla... saludos! http://www.youtube.com/watch?v=msj0K5wztkw |
| a mi la música que mas me gusta es la comercial como David Guetta, Black Eyed Peas, y reggaeton como Juan Magan o Daddy Yankee ya que me hacen desconectar y desahogarme del estrés |
| Realment, si voleu inspirar-vos en un grup, inspireu-vos en The Beatles (encara que a mi no m'agraden van bé per aprendre) |
| Jo en temes de música... la veritat és que escolto grups poc coneguts, anglesos, indie com The xx, Clams Casino, Empire of the Sun... encara que la música comercial com DJ La Bete m'agrada quan estic amb gent i tal però no l'escolto quan estic sol! |
| Estic d'acord amb tu Adrià, els Beatles són un grup el qual la seva música té cançons per a cada moment. Pot reflectir tan els moments en que estàs més sol però també quan t'ho estàs passant bé amb amics. Si més no, jo reconec que normalment escolto música més comercial ! |

Tableau 20 : Représentation en surlignage des reprises thématiques d'une partie du sujet de discussion.

On remarquera la non-concordance entre la représentation des reprises thématiques et celle des amorces thématiques. Ce phénomène est dû à la particularité du forum qui est un facteur important à prendre en compte lors des analyses. En conclusion à cette partie, nos remarques portent sur le fait que cette analyse qualitative des fils isotopiques exige un travail rigoureux et nécessite un temps non négligeable, d'autant plus conséquent que le corpus sera important. Dans la partie suivante, nous expliciterons de quelle manière ces analyses menées préalablement serviront de base à la création de nouveaux outils pour l'analyse semi-automatique du degré d'interactivité des messages de forum.

3.4.2.2 Paramétrisation et choix des marqueurs

La particularité intrinsèque des forums à interlocuteurs multiples est que les tours de parole, s'ils sont liés à des messages antérieurs, ne sont pas forcément liés à des

messages immédiatement précédents. L'interaction n'en est pas pour autant plus diffuse, elle est seulement plus complexe à analyser. Les messages sont très divers, pouvant se rapprocher davantage du texte écrit au sens structuraliste du terme autant qu'ils pourraient être assimilés à des transcriptions d'un échange oral. Cette ambivalence et cette hétérogénéité implique alors une analyse particulière de l'interactivité et la recherche de marqueurs précis pour son analyse. L'objectif est de définir ces marqueurs mais également de permettre leur systématisation en vue d'une analyse quantitative pour un traitement semi-automatique. Ce facteur supplémentaire implique donc à la fois une analyse qualitative fine des messages du forum, ainsi qu'une généralisation applicable à d'autres forums.

Kerbrat-Orecchioni (2005) définit des critères qui permettent de déterminer le degré d'interactivité :

« la nature des participations mutuelles et, quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole, le rythme de cette alternance (en relation avec la longueur des tours), la répartition des prises de parole [...]; et corrélativement, le degré d'engagement des participants dans l'interaction. ». [Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 19]

Si, dans certains type de discours, ces critères s'avèrent pertinents, dans le cadre de notre approche ils s'avèrent difficilement identifiables et fiables. Comme nous l'avons explicité lors de la partie précédente, le degré d'engagement des participants n'est pas directement mesurable du fait de la particularité du forum. De plus, le fait que les participants à l'interaction globale sont nombreux mais n'interviennent que peu de fois à l'intérieur d'un même sujet de discussion, ne donne pas d'informations pertinentes sur le rythme de l'alternance ni sur la répartition des prises de parole. Cette constatation remet en question la nature des critères qui permettent d'identifier l'interactivité mais non l'interactivité elle-même. L'enjeu est alors de déterminer de nouveaux critères qui amèneront à évaluer le degré d'interactivité d'un message, interactivité intercompréhensive due à la particularité du corpus plurilingue étudié.

Les analyses menées doivent alors prendre en compte deux grands axes, complémentaires, le degré d'interactivité et l'alternance des langues. L'alternance des langues est facilement identifiable manuellement comme de manière semi-automatisée et sera détaillée par la suite. Par contre, l'analyse du degré d'interactivité des messages est plus complexe et nécessite le recours à un modèle d'analyse du discours.

Nous avons opté pour une référence aux fonctions du langage de Jakobson et à son schéma qui présente encore actuellement un caractère universel, y compris pour

l'analyse de forums de discussion. Ce schéma a certes été critiqué par de nombreux auteurs (en France par exemple : Ducrot (1985), Jacques (1982), Milner (1989)) mais il reste cependant encore aujourd'hui une base solide à la construction d'autres modèles (pour exemple Kerbrat-Orecchioni (1980) ou Moirand (1979)). Les six fonctions de Jakobson seront alors revisitées sous un nouvel angle, dans le cadre de l'analyse du degré d'interactivité de messages de forums. La fonction poétique a été absente de ce sujet de discussion et seule une occurrence de la fonction métalinguistique aura été relevée (« *Et j'ai quelques petites lacunes au niveau de vos langues. Alors si vous pouviez écrire tous les mots correctement* »). Sans faire totalement abstraction de ces deux fonctions qui peuvent avoir une importance et une pertinence plus importante dans d'autres forums, elles ne semblent toutefois que relever de contextes de forums particuliers que nous ne prendrons pas en compte. En ce qui concerne la fonction référentielle de Jakobson, elle sera peu présente, dans le sens où les références au monde extérieur se rattachent aux thèmes traités dans les sujets de discussion. On peut alors considérer que la fonction référentielle de Jakobson peut s'assimiler aux thèmes développés dans les sujets de discussion et donc être prise en compte dans l'analyse des fils isotopiques et de la répartition thématique. Restent alors trois fonctions majeures, la fonction phatique, la fonction conative et la fonction expressive.

Par des analyses manuelles des messages porteurs de ces trois fonctions, trois catégories de marqueurs ont posé problèmes par leur appartenance possible à différentes fonctions, que seule une interprétation des messages pouvait résoudre. Cet obstacle à l'analyse semi-automatisée a induit la nécessité d'identifier et d'isoler ces cas particuliers et ainsi de créer des nouvelles catégories à part entière. Nous décrivons ci-dessous ces marqueurs.

Les références aux participants

Les pseudos, prénoms, noms de famille, noms d'équipe ou encore noms de pays des différentes équipes peuvent être identifiés comme des marqueurs de la fonction conative, car ils sont utilisés afin d'impliquer l'autre dans l'échange, de solliciter une interaction de sa part (« *XXX, te dejo aquí un link...* »). Dans certains cas cependant, on peut également y voir une fonction phatique, dans le but de favoriser le suivi d'une séquence dialogique entre deux ou plusieurs interlocuteurs (« *XXX, molto bella la canzone che hai messo.* »). Mais encore une fois, seule une analyse qualitative fine peut permettre une distinction de ce type, au risque même parfois d'interprétations erronées

ou du moins non vérifiables. Le contexte du message, c'est-à-dire les messages précédents et suivants (ou encore co-texte) ainsi que le contenu du message lui-même sont cependant dans bien des cas des moyens fiables et clairs qui classent les termes dans l'une ou l'autre des fonctions, informations cependant indisponibles par les outils de l'analyse semi-automatisée. Une nouvelle catégorie « références aux participants » est alors créée, représentative d'une interactivité dans le message, tantôt conative, tantôt phatique.

Les connecteurs

En ce qui concerne les connecteurs, ils sont nombreux et peuvent être rattachés à différentes fonctions, de par leur nature propre mais également par rapport à leur place dans le message. Ils peuvent à la fois être utilisés à un niveau inter-messages en tant que marqueur discursif afin d'assurer la cohérence, de poursuivre un thème ou encore d'argumenter une opinion en relation, mais possèdent également des fonctions à l'intérieur des messages du même type. Ainsi, les mêmes connecteurs se situent à différents niveaux dans le dialogue, sans pour autant perdre leurs fonctions premières (pragmatique, métadiscursive etc.). Il ne nous semble donc pas pertinent de les répartir dans des catégories fonctionnelles mais plus judicieux de créer une catégorie spécifique aux connecteurs, qui inclut ceux-ci dans les différentes langues romanes du forum (catalan, espagnol, français, italien, portugais). Cette catégorie « connecteurs » serait alors constituée sur la base de connecteurs français, traduits dans les différentes langues, et complétée par l'analyse des messages en cas de besoin ou d'identification de spécificités liées aux forums.

Les émoticônes et la ponctuation

Les signes de ponctuation et les smileys sont particuliers du fait de leur possible appartenance à la fois aux fonctions, phatique, expressive et conative. Il est alors difficile (voire impossible) d'identifier de manière automatique leur appartenance à l'une ou à l'autre des fonctions. Une catégorie « émoticônes et ponctuation » est ainsi créée, regroupant ces différentes occurrences, comme des marqueurs d'interactivité spécifiques, propres à la particularité du médium, au fait que nous soyons dans une interaction particulière, un forum de discussion.

C'est en réalisant une analyse manuelle message par message que nous avons pu dresser une liste des différents marqueurs d'interactivité présents dans ce sujet de discussion,

liste qui devra être complétée pour obtenir un caractère plus exhaustif en langues romanes. Cependant, il faut garder à l'esprit que dans les forums, et d'autant plus dans les forums plurilingues, ce repérage ne pourra être que partiel, du fait des variations importantes d'une langue à l'autre, des erreurs de frappe, des abréviations propres à chaque locuteur et de la créativité sans cesse renouvelée dans les échanges, pour ne citer que ces composantes majeures.

Finalement, six catégories seront donc maintenues pour permettre de rendre compte de l'interactivité :

- Catégorie conative (agir sur l'autre)
- Catégorie expressive
- Catégorie phatique (maintenir l'échange)
- Catégorie Références aux participants
- Catégorie Connecteurs
- Catégorie Ponctuation

La partie infra présentera alors la manière dont ces différentes catégories pourront être systématisée et introduite dans Calico afin de rendre compte de l'interactivité des messages de manière semi-automatique.

3.4.3 Systématisation des marqueurs d'interactivité intercompréhensive

Signalons que les outils disponibles sur la plate-forme Calico ont évolué considérablement au cours de notre recherche, en fonction de nos propres attentes souvent, mais aussi des besoins d'autres chercheurs, et que de nombreuses améliorations ont été apportées au fur et à mesure de la construction des catégories et des essais menés sur les forums⁶⁶. Les outils étant en permanente évolution, les codages présentés ici peuvent s'avérer redondants dans des analyses menées à la fin de notre recherche, mais nécessairement présentés ici dans un souci d'authenticité de la méthodologie suivie, car toutes les réflexions ont mené aux outils présents à ce jour sur Calico.

⁶⁶ Emmanuel Giguet doit être remercié dans ce cadre de manière particulière, car sans lui, ses évolutions n'auraient pas vues le jour.

3.4.3.1 *Création de catégories (pluri-) fonctionnelles*

Nous avons identifié de manière qualitative les différents marqueurs d'interactivité liés aux différentes fonctions en jeu dans les forums, c'est-à-dire les fonctions expressive, conative et phatique principalement.

La démarche suivie afin de pouvoir automatiser l'analyse de la valeur plurifonctionnelle des messages a consisté en la création de ce qui est nommé « thèmes » dans Calico, pour chaque fonction, reprenant ainsi tous les marqueurs identifiés. Ces « thèmes » correspondent en fait aux catégories définies précédemment. Nous conserverons le terme de « catégories », afin de garder une cohérence et de limiter les confusions. Concrètement, il s'agit d'insérer dans un cadre préconçu des mots ou symboles permettant le repérage automatique d'occurrences de ce qui est entré dans la catégorie. Ainsi, lorsque l'on souhaite que Calico identifie et colorie « hola », il suffit d'entrer « hola » dans le cadre. Seulement, de nombreux obstacles se présentent dans le cas de notre recherche dans un forum. On peut notamment citer la présence ou non de majuscule en début du mot de l'expression (hola vs. Hola), les erreurs de frappe (hola vs. hla par exemple, ou inversions de lettres) ou encore l'insertion du terme dans une expression plus complète (hola a todos). Dans le cas des marqueurs tels que les rires ou les smileys, la manière dont ils sont écrits dans les messages varient selon les personnes, les langues, l'intensité du message. Un rire, par exemple, peut se rencontrer comme « hahaha », « ha ha ha », « jajaja », « ja ja » et toute autre forme qu'il plairait au locuteur de lui donner. D'où une complexité accrue au moment d'inclure ces marqueurs dans la thématique.

Nous avons construit les catégories à partir du sujet de discussion « Que muica os inspira », étudié précédemment pour l'analyse linguistique des sujets de discussion. Une analyse qualitative de ce sujet de discussion a permis la mise en évidence des marques fonctionnelles relevant de l'une ou l'autre des catégories (mots, expressions, ponctuation, symboles...). Ces marques ont alors été introduites dans les différentes catégories, avec parfois le recours à des codes afin d'optimiser la recherche automatique (cf. Annexe 36). Ce choix nous a semblé judicieux pour la création des catégories et une première analyse exploratoire de l'interactivité qui pourra être complétée ultérieurement. Cette opération pourra se faire indifféremment par l'analyse d'autres forums ou par l'implémentation personnelle de marqueurs. Il ne faut pas oublier que l'objectif est ici de proposer un modèle pouvant s'adapter à une analyse semi-

automatisée. Les limites technologiques rencontrées par l'utilisation de la plate-forme Calico mettant à disposition des outils d'analyse prédéterminés peuvent parfois affecter les choix méthodologiques. Par exemple, l'outil Colagora ne permet de prendre en compte que six catégories maximum en même temps, ce qui peut se révéler un obstacle à la réflexion méthodologique (bien que cela n'ait pas eu de réel impact dans la présente recherche). Une même marque ne peut par ailleurs pas être présente dans deux catégories différentes. Ce que fait concrètement l'outil Colagora lors de la phase de « colorisation », c'est de rechercher dans le sujet de discussion les marques fournies par les catégories proposées par l'utilisateur et de les mettre en évidence dans les messages en les surlignant. Ainsi, une même marque ne peut être surlignée de deux couleurs différentes. De ce fait, il faut parfois choisir d'introduire une marque dans l'une des catégories plutôt qu'une autre, même si les frontières sont parfois très perméables. Par exemple, les marques « gracias », « grazie » et « merci » ont été introduites dans la catégorie phatique car c'est la fonction prédominante pour ces marques, bien que dans certains cas, elles puissent être intégrées dans les fonctions conatives ou expressives selon les contextes particuliers.

D'où les catégories suivantes, telles qu'elles sont introduites sur Calico, au moment de la rédaction de cette partie et qui conditionnent les résultats présentés *infra*.

Catégorie conative (limitée aux marqueurs de sollicitations)

| | | | | | | | |
|--------|----|----|----|-----|----------------------|------------|------|
| has de | us | os | te | vos | vale a pena conferir | tua lingua | vous |
|--------|----|----|----|-----|----------------------|------------|------|

Catégorie expressive (limitée aux marqueurs d'opinions personnelles)

| | | | | | | | | | |
|------|----------|----|---------------|-------------|----|---------------|---------|----|------|
| a mi | m | em | personalment | sincerament | j | d'acord | veritat | jo | ens |
| me | sin duda | yo | personalmente | exatamente | io | vorrei sapere | crec | je | creo |

Catégorie phatique (limitée aux rituels des échanges)

| | | | | | | |
|-----|------|-------|------|---------|------|-------|
| ... | huum | hmmmm | hola | gracias | ciao | merci |
|-----|------|-------|------|---------|------|-------|

Catégorie « références aux participants »⁶⁷

Il s'agit de tous les pseudos des participants (avec et sans majuscule), des noms des équipes, des lieux éventuellement cités etc.

⁶⁷ Cf. Annexe 37 pour les détails des catégories « références aux participants » et « connecteurs »

Catégorie « connecteurs »

Il s'agit d'une liste de connecteurs usuels en français, italien, catalan, espagnol et portugais. Les termes pouvant avoir un sens erroné dans une des langues ont été enlevés de la liste, comme par exemple *mais* qui est bien un connecteur en français mais pas en portugais.

Catégorie « émoticônes et ponctuation »

| | | | | | | | | | |
|------|----|----|--------------------|--------|-----|----|----|----|--------------------|
| ~!+~ | :) | ;) | ~(ha ah)(?:h a)+~i | ~[?]+~ | :-) | :(| ^^ | ;) | ~(ja aj)(?:j a)+~i |
|------|----|----|--------------------|--------|-----|----|----|----|--------------------|

Ces catégories situées sont alors sélectionnées et mises en évidence dans le sujet de discussion de l'analyse. Calico permet de « colorier » chaque mot, expression ou symbole des catégories, en assignant une couleur à chaque catégorie sélectionnée et donne ainsi accès à une visualisation complète de l'interactivité des messages.

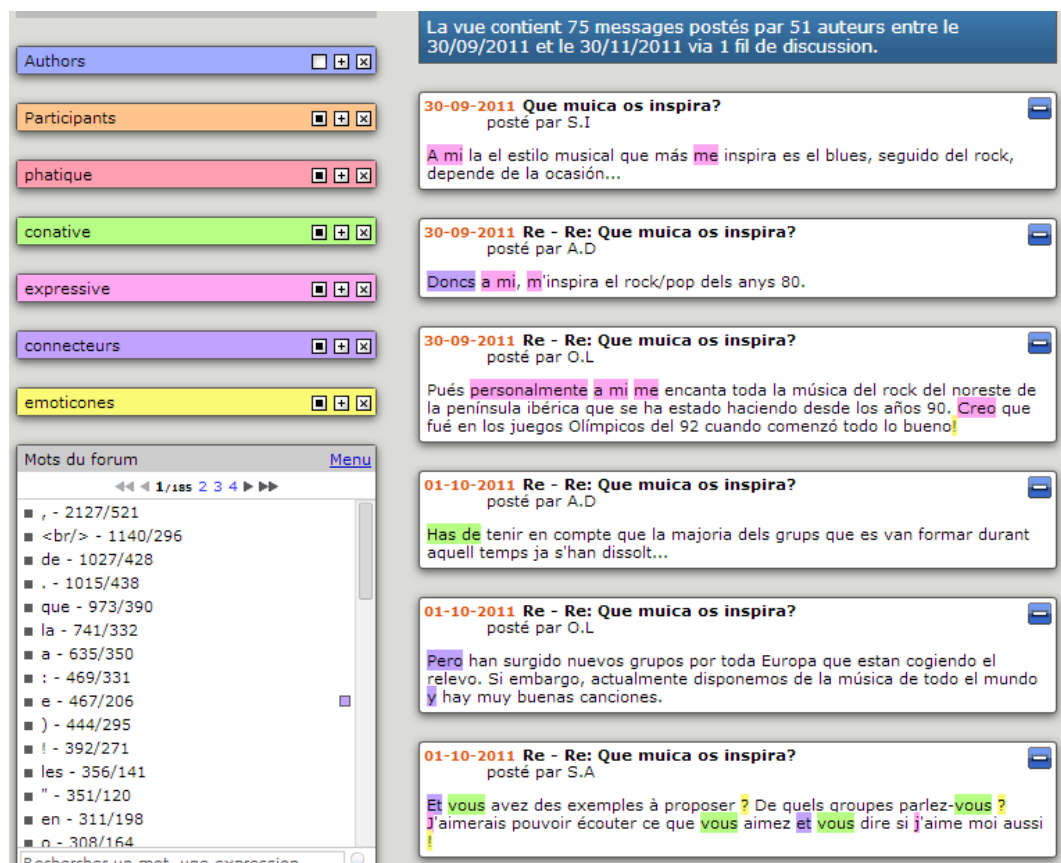


Figure 19 : Capture d'écran de la coloration des thématiques sélectionnées par Colabora

Cela permet d'identifier de manière systématique, automatisée et visuelle les différentes fonctions en présence dans les différents messages des forums. Cette automatisation permet alors de contempler les fils de discussion mais aussi de se limiter à certains sujets ou groupes de sujets. Il est ainsi possible de quantifier les différents marqueurs

d'interactivité. Dans le contexte particulier des forums de Galanet, mais aussi des forums plurilingues en général, cela restera obligatoirement incomplet, mais il nous semble toutefois que la tendance générale en termes de degré d'interactivité ainsi dégagée serait respectée.

3.4.3.2 *Création de catégories linguistiques (alternance de langues)*

La *colorisation* des messages de forum en fonction de la présence d'une ou plusieurs langues n'est pas réalisable en même temps que la « colorisation » des catégories au moment de l'analyse, du fait des contraintes des outils de Calico. Cette analyse sera donc menée en parallèle puis intégrée aux autres analyses.

Afin de déterminer quelles langues sont présentes, il faut déterminer des termes propres à chacune des langues, c'est-à-dire des termes présentant une suite de caractères présents uniquement dans une langue, ce qui permettra de les identifier à l'intérieur des messages et d'assigner au message la langue (ou les langues) identifiées. La chaîne de caractères « merci » correspond par exemple à un mot en français ou catalan, et ne s'avère donc pas pertinente pour l'identification de la langue du message. C'est par l'analyse manuelle du sujet de discussion « Que muica os inspira » que le repérage de ces termes a été réalisé, puis une liste non exhaustive a permis de créer des catégories de langues qui sont ensuite utilisées sur Calico avec l'outil *Colagora* et les messages sont colorisés en fonction des langues qui les composent. Ces listes, bien qu'incomplètes, permettent toutefois d'obtenir une colorisation fiable et pertinente des messages. Les catégories ainsi créées sont les suivantes :

Catalan

doncs, anys, ostres, moltes, tots, aquell, qualsevol, també, ens, crec, estic, m'agrada, meves, molt, totes, sobretot, sincerament, molts, dels, mateixa, aquest, realment, voleu, encara

Espagnol

cuando, muy, yo, ya, estoy, aunque, entonces, mucho, aun, años, también, gracias, ocasión

Français

vous, je⁶⁸, j, aussi, moi, peut, est, ça, groupe, groupes

⁶⁸ Dans un premier temps et pour notre recherche, ce thème a été conservé même s'il est présent dans le rire sarcastique espagnol « jeje » par exemple car moins présent dans cette deuxième acception et très révélateur pour le français. Les occurrences erronées seront alors repérées manuellement et éliminées.

Italien

io, molto, moltissimo, perche, ciao, questo, della, tutte, tutti, grazie, anche

Portugais

você, faz, minha, melhores, tambem, outros, não, sou, nessa, pessoa, uma, oi, muito, muitas, vezes, um, nossa, são

L'exemple ci-dessous illustre cette action.



Figure 20 : exemple de colorisation d'un message en fonction des langues en présence

Ainsi, chaque message colorisé propose de manière visuelle et rapide quelles sont les langues en présence. Une vue de tous les messages d'un même sujet selon cette colorisation donne alors un indicateur pertinent de la (ou des) langue(s) utilisées par le participant, à l'intérieur de chaque message mais également sur l'ensemble des messages. Certains des messages échappent cependant à la colorisation du fait qu'ils ne contiennent aucun des termes insérés dans les catégories (liste non exhaustive), ce qui peut cependant être corrigé manuellement par une simple lecture des messages et l'identification de la langue. Dans d'autres cas, le message est restreint à un titre de sujet de discussion, à un titre de chanson, de film ou de livres ou encore à un ou plusieurs noms propres. Dans ces situations, il est impossible d'attribuer une langue aux messages et nous avons fait le choix de considérer la langue comme « indéterminée ».

C'est donc sur la base de la colorisation des langues en présence dans les messages que pourra être déterminé le caractère intercompréhensif des messages des sujets. (cf. 3.4.4.2)

3.4.4 L'interactivité intercompréhensive

Les différents outils d'analyses présentés ci-dessus permettent donc de visualiser simplement et efficacement la plurifonctionnalité des messages et l'alternance de langues pour chaque participant. Ces données doivent alors être croisées entre elles mais également avec des informations complémentaires sur la participation proprement dite à la session de formation. En effet, l'interactivité intercompréhensive est déterminée par la prise en compte de la participation à la session (données numériques automatiques sur Galanet du nombre de connexions, de messages et de caractères des messages), de la composante plurifonctionnelle des messages ainsi que de la composante plurilingue des messages. C'est cet ensemble de données qui permet de fournir pour chaque sujet un descriptif de son interactivité intercompréhensive, qui pourra être utilisée dans des analyses statistiques. La méthodologie adoptée pour obtenir chacune de ces trois composantes est détaillée dans les parties *infra*.

3.4.4.1 Données numériques relatives à la participation

Afin de prendre en compte la globalité de l'interactivité, il est indispensable de se pencher sur la participation à la session, c'est-à-dire de relever le nombre de connexions de chaque participant ainsi que le nombre de messages déposés. Pour ce faire, la plateforme Galanet possède déjà ses propres outils qui permettent de quantifier le nombre de connexions de chaque participant, le nombre de messages déposés dans l'ensemble des forums de la session mais également pour chaque phase du scénario ou chaque sujet de discussion, ainsi que les dates de ces messages. L'utilisation d'outils d'analyse adaptés et semi-automatisés de ces mêmes données sur Calico permet une complémentarité des informations, et une visualisation plus précise par la sélection possible des sujets de discussion ou des auteurs/groupes d'auteurs.

Sur l'ensemble de la session, Calico donne directement les informations suivantes :

« Le forum contient 915 messages postés par 83 auteurs entre le 30/09/2011 et le 10/01/2012 via 51 fils de discussion. »

La plate-forme permet, de manière automatique, d'accéder à la quantification du nombre de messages déposés par chaque participant en y ajoutant le nombre de caractères des messages. Ces données supplémentaires sont alors introduites pour les analyses. L'illustration ci-dessous propose un exemple de ces données.

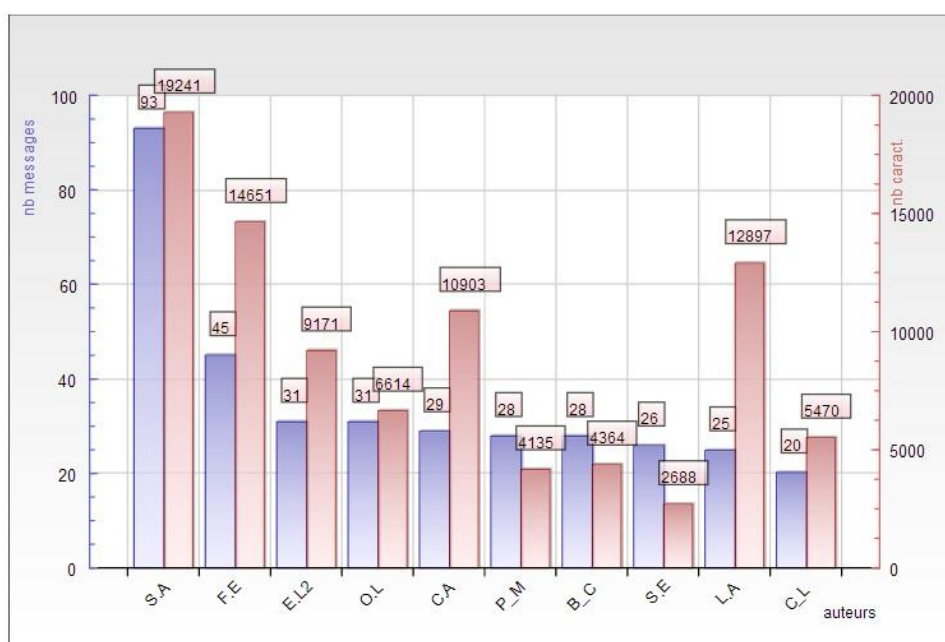


Figure 21 : représentation graphique du nombre de messages et de caractères des messages pour chaque participant à l'aide de l'outil Volagora

L'information sur le nombre de caractères des messages déposés donne une information supplémentaire sur la nature des messages. En effet, les comportements des participants peuvent varier de ce point de vue, certains privilégiant l'écriture de messages courts mais nombreux tandis que d'autres écrivent peu mais de longs messages. Ces comportements sont également à relier avec les phases du scénario pendant lesquelles ils sont écrits, les phases 3 et 4 favorisant par exemple l'envoi de documentation, parfois envoyée dans le corps du message.

Le tableau 21, présente un extrait du tableau récapitulatif⁶⁹ dans lequel, pour chaque participant à la session, sont reportées le nombre de messages déposés, le nombre de caractères correspondants et le nombre de connexions à la plate-forme.

| | Nombre de messages | | | | | nombre de connexions | nombre de caractères |
|-----|--------------------|---------|---------|---------|-------|----------------------|----------------------|
| | Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 | total | | |
| LS | 11 | 8 | 0 | 6 | 25 | 43 | 12897 |
| LGE | 6 | 0 | 3 | 2 | 11 | 19 | 2087 |
| LPU | 2 | 0 | 3 | 2 | 7 | 14 | 606 |
| LC | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 7 | 868 |

Tableau 21 : extrait du tableau récapitulatif des données numériques de la participation à la session Galanet

⁶⁹ Cf. Annexe 38

Cette triple information (nombre de messages, nombre de caractères des messages et nombre de connexions) permet de situer la nature des interventions des participants, d'un point de vue isolé, mais surtout en offrant une comparabilité entre les participants. De plus, Calico propose par l'outil *bobinette* de visualiser les messages de manière chronologique et de se centrer sur des périodes temporelles particulières (par exemple les différentes phases du scénario de la session Galanet), des sujets de discussion particuliers ou encore des auteurs ou groupes d'auteurs des messages.

3.4.4.2 *Degré d'interactivité intercompréhensive*

Le degré d'interactivité intercompréhensive des participants est déterminé d'une part par le degré d'interactivité et d'autre part par la composante intercompréhensive des messages. En ce qui concerne le premier point, les données prise en compte sont les données relatives numériques relatives à la participation (nombre de connexions, de messages et nombre de caractères des messages) et les données permettant la détermination de la note plurifonctionnelle des messages. Le deuxième point est plus difficilement mesurable quantitativement et sera donc uniquement explicité de manière qualitative et en fonction des besoins d'analyses.

✓ Valeur plurifonctionnelle des messages

A l'aide de l'outil *bobinette* de Calico, il est possible de quantifier pour chaque sujet le nombre d'occurrences de chacune des fonctions présentes dans les messages⁷⁰. En effet, cet outil permet la visualisation de l'ensemble des messages d'un sujet avec une indication pour chaque message du nombre d'occurrences colorisées qui correspond à chaque fonction. En sélectionnant les six fonctions prédéterminées et en lançant l'outil *bobinette*, nous avons alors pu identifier et reporter ces informations manuellement dans un tableau. Celui-ci propose, pour chaque sujet, une vue d'ensemble des types de messages écrits en termes de plurifonctionnalité, avec dans les cas de messages contenant plusieurs fonctions les détails des fonctions représentées⁷¹.

Ces données ont alors permis d'attribuer une note de plurifonctionnalité à chaque sujet selon le barème suivant :

⁷⁰ Cf. Annexes CD-Rom protocole expérimental → Calico → interactivité pour le détail par sujet des fonctions présentes dans les messages.

⁷¹ Dans le cadre de cette recherche, nous n'étudierons pas la nature des fonctions représentées et leur fréquence, mais cette approche serait pertinente dans le cadre d'analyses complémentaires.

- aucune fonction représentée : 0 point/message
- 1 fonction représentée : 1 point/message
- 2 fonctions représentées : 2 points/message
- 3 fonctions représentées : 3 points/message
- 4 fonctions représentées : 4 points/message
- 5 fonctions représentées : 5 points/message
- 6 fonctions représentées : 6 points/message

Ainsi, plus les messages sont plurifonctionnels, plus la note de plurifonctionnalité est élevée et cette note de plurifonctionnalité sera alors intégrée dans la note d'interactivité.

Il faut préciser que cette note est en fait reliée au nombre de messages afin d'être en rapport avec ce chiffre. En effet, ce n'est pas la même chose d'obtenir 25 points selon la méthode explicitée ci-dessus quand on a déposé 5 messages ou lorsqu'on en a déposé 10.

La formule utilisée est donc la suivante :

| |
|--|
| $\text{Note de plurifonctionnalité} = [\text{nombre de messages à 1 fonction} + (\text{nombre de messages à 2 fonctions} \times 2) + (\text{nombre de messages à 3 fonctions} \times 3) + (\text{nombre de messages à 4 fonctions} \times 4) + (\text{nombre de messages à 5 fonctions} \times 5) + (\text{nombre de messages à 6 fonctions} \times 6)] / \text{nombre de messages total déposés}$ |
|--|

Nous précisons que pour certains sujets des modifications ont dû être apportées, du fait de messages vides (sujets 12 et 21), sans texte, que Calico a repéré mais qui n'apparaissent pas dans Galanet (probablement des messages supprimés par les participants eux-mêmes) ou de messages non marqués par Calico, auxquels nous avons attribué une valeur expressive (sujets 10 et 23).

L'ensemble des données et de leur traitement ainsi que la note de plurifonctionnalité est reporté dans l'annexe 39.

Les résultats ainsi obtenus sont toutefois à prendre avec un certain recul dans la mesure où il est assez imprudent de considérer comme totalement fiable l'évaluation de la note de plurifonctionnalité pour des sujets qui n'ont déposé que peu de messages. En effet, nous considérons que, sur un grand nombre de messages, la note de plurifonctionnalité est représentative tandis qu'elle l'est moins, voire peu ou pas du tout, sur un petit nombre de messages. Cependant, cette note doit être intégrée à l'ensemble des calculs,

même si, nous le verrons au cours des analyses ultérieures, ce critère pourra être pris en compte pour la restriction du groupe de sujets.

✓ Degré d'interactivité

A ce stade d'analyse, nous sommes en mesure de présenter les données relatives à la participation ainsi que la valeur plurifonctionnelle des messages. Le degré (ou score) d'interactivité peut alors être calculé. Celui-ci prend en compte le nombre de connexions et la note de plurifonctionnalité de chaque sujet. Bien que, comme cela a déjà été mentionné précédemment, le nombre de messages et de caractères de ceux-ci sont des données importantes au moment de mieux cerner les comportements des sujets au cours de la session, il a été considéré que ces données étant déjà intégrées dans le calcul de la note de plurifonctionnalité, les prendre en compte une nouvelle fois pour le calcul du score d'interactivité leur donnerait un poids additionnel non souhaité.

Pour chaque sujet, un *score de connexion* est calculé à partir du nombre de connexions du sujet et de son rapport avec le nombre de connexions maximal sur l'ensemble des 33 sujets. Dans la situation présente, c'est le sujet 17 qui s'est connecté le plus de fois à la plate-forme avec un total de 55 connexions. Le sujet 1 qui s'est connecté 31 fois obtient donc un *score de connexion* exprimé en pourcentage de 56,36 (i.e score = $31 \times 100 / 55$).

| |
|---|
| $\text{Score de connexion} = \text{nombre de connexions} \times 100 / 55$ |
|---|

Le score de plurifonctionnalité sera lui aussi calculé en pourcentage et en rapport avec la note maximale de plurifonctionnalité. Cette note maximale a été obtenue par les sujets 19 et 32 qui ont obtenu la note de 3,5. C'est donc cette note qui servira au calcul du score de plurifonctionnalité.

| |
|---|
| $\text{Score de plurifonctionnalité} = \text{note de plurifonctionnalité} \times 100 / 3,5$ |
|---|

C'est à partir de ces différentes valeurs que nous avons pu déterminer pour chaque sujet une valeur représentative de son degré d'interactivité, qui servira dans le cadre des analyses statistiques, ainsi que pour les études complètes des sujets-cas, comme nous l'avons déjà mentionné, toutes deux menées *infra*.

Le tableau 22 présente un extrait du tableau récapitulatif (cf. Annexe 39) dans lequel sont reportées les informations présentées *supra*.

| | Sujet01 | Sujet02 | Sujet03 | Sujet04 |
|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Nombre de connexions | 31 | 23 | 18 | 12 |
| Score de connexions | 56,36 | 41,82 | 32,73 | 21,82 |
| Nombre de messages | 16 | 9 | 4 | 5 |
| Nombre de caractères des messages | 3181 | 881 | 947 | 414 |
| Note de plurifonctionnalité | 1,6 | 3 | 2,5 | 3,4 |
| Score de plurifonctionnalité | 46,43 | 85,71 | 71,43 | 97,14 |
| Score d'interactivité | 51,40 | 63,77 | 52,08 | 59,48 |

Tableau 22 : extrait du tableau récapitulatif de l'interactivité des sujets

Ces informations permettent donc de déterminer le degré d'interactivité des messages de chaque sujet et d'obtenir une vue d'ensemble de l'interactivité des sujets, qu'il faut maintenant mettre en relation avec l'alternance de langues dans les messages afin d'ajouter le critère intercompréhensif.

✓ Degré d'interactivité intercompréhensive

Afin de pouvoir intégrer la composante de l'alternance des langues intra- et inter-messages, nous avons procédé à la constitution d'un tableau récapitulatif (Annexe 40) des langues des différents messages des sujets⁷², dans lequel apparaît à la fois le décompte des messages contenant une ou plusieurs langues. A partir de ces données, nous avons alors pu déterminer la caractéristique monolingue, bilingue ou trilingue des sujets, i.e. si les sujets n'ont utilisé qu'une seule langue, deux langues ou bien trois langues sur l'ensemble de leurs messages.

Au-delà de ces constats, une analyse qualitative complémentaire, intégrant ces messages colorisés dans les fils de discussion permettrait alors d'identifier les origines possibles de ces changements de langues, comme la présence de message dans la langue en amont, la présence de participants locuteurs de cette langue, la langue de l'amorce du sujet de discussion, un éventuel contrat didactique etc. Ainsi, pour chaque sujet, il serait possible de déterminer les langues utilisées par les sujets pour écrire leurs messages, s'il y a des alternances intra-message et inter-messages et de définir les contextes interactionnels qui occasionnent ces alternances.

Cependant, des analyses fines de l'alternance de langues des messages n'ont pas été menées dans le contexte de la recherche, du fait de la complexité de la tâche et de

⁷² Cf. Annexes CD-Rom → protocole expérimental → Calico → alternance de langue pour le détail par sujet des langues présentes dans les messages.

l'impossibilité d'obtenir un retour avec les sujets sur les raisons réelles qui ont motivé les changements de langues dans et entre les messages. Une analyse a posteriori ne pouvait alors être menée que sur la base de conjectures et d'hypothèses, qui, bien que pouvant donner des pistes n'auraient pas pu être confirmées. Seules des conclusions partielles seront proposées dans le point 4.2.

3.5 RÉFLEXIONS RÉTROSPECIVES

Ce chapitre sur la méthodologie a présenté l'ensemble de la démarche suivie pour répondre à l'hypothèse principale de la recherche, c'est-à-dire déterminer si une formation plurilingue favoriserait le développement de compétences dans les langues de la formation mais également en langue cible de l'apprentissage, dans ce cas le français. Après un premier point dans lequel les choix terminologiques ont été explicités, la présentation des deux expérimentations préliminaires au protocole (quasi-)expérimental a permis de cerner de quelle manière celui-ci avait pu être conçu et quelles étaient les bases de réflexion qui avaient menées à sa construction, que ce soit au niveau de son déroulement ou du contenu des différents tests.

Si la structure même du protocole n'a pas fortement évolué, le cœur expérimental constitué de la formation plurilingue unique est issu des constats des expérimentations préliminaires qui ont pu montrer les limites (essentiellement pratiques) d'autres designs possibles et si nous nous référons aux typologies présentées dans la partie théorique (cf. 2.2 et notamment 2.2.1), la session Galanet offre un support propice à l'identification de bases de transfert que les sujets pourront utiliser pour le développement de leurs compétences ou l'acquisition de nouvelles (présence de plusieurs langues, différents types d'interaction, scénario...).

Les tests de compétences, maintenus et/ou créés pour le protocole définitif, sont issus des conclusions concernant ces expérimentations et de l'analyse des données recueillies lors de celles-ci. Ils sont similaires de par leur structure, la typologie des exercices et les compétences ciblées. Ce choix est crucial pour l'acceptation du caractère (quasi-) expérimental du protocole qui permettra, et cela est essentiel et à l'origine des choix, des analyses qualitatives mais également quantitatives. Chaque compétence particulière visée correspond à un aspect didactique identifié à la fois dans le processus de compréhension d'autres langues peu ou non connues des sujets, mais également dans

celui de l'apprentissage d'une langue cible (potentiellement transférable, nous le rappelons). Le traitement des données a également revêtu une part importante dans ces choix d'exercices dans le sens où la méthodologie de traitement devait permettre de mener à bien les analyses sur la base de critères objectifs, valables en AL comme en FLE. Le point relatif au protocole définitif (cf. 3.3) a donc pu présenter l'ensemble de ce cheminement, la composition des exercices en termes de compétences et de documents-soutiens (AL et FLE) et expliciter la méthodologie de recueil et de traitement des données. Des notes ont ainsi pu être attribuées aux sujets pour les exercices de repérage de la cohérence/cohésion textuelle, de décodage global et fin d'un texte, de transposition et de segmentation (exercices 1, 2, 4 et 5) tandis que les données des exercices sur l'interculturalité et sur la prise en compte de modèles discursifs (exercices 3 et 6) ont été analysées uniquement sur le plan qualitatif et étayeront les résultats des autres exercices. C'est au vu des résultats, des progressions positives et/ou négatives des sujets aux tests, que pourront être mis en évidence les transferts potentiellement opérés par les sujets.

Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, ces analyses répondent clairement à la question de la progression des sujets entre les tests initiaux et finaux, que ce soit en FLE ou en AL, mais elles omettent l'identification de l'origine même de ces progressions, à savoir la formation plurilingue selon l'hypothèse de la recherche. Et même si le support didactique à cette formation, sous la forme d'une session Galanet offre toutes les fonctionnalités favorisant les transferts, comme mentionné *supra*, encore faut-il se pencher davantage sur le comportement des sujets au cours de cette formation. C'est ce constat de manque de relation entre les tests et la formation en ce qui concerne les analyses qui a été le déclencheur de l'analyse des interactions réalisées au cours de la session de formation plurilingue, qui ont comme enjeu de déterminer le degré d'interactivité intercompréhensive des sujets lors de cette session.

C'est en reliant les résultats obtenus par les sujets sur les tests et leur degré d'interactivité que nous serons à même de répondre à l'hypothèse de départ de la recherche, qui peut se décliner en sous-hypothèses auxquelles il faudra répondre :

- Les sujets dont les progressions sont les plus élevées sont-ils ceux dont le degré d'interactivité intercompréhensive est le plus élevé ?
- Les sujets dont les progressions sont les moins élevées sont-ils ceux dont le degré d'interactivité intercompréhensive est le moins élevé ?

Et inversement :

- Quelles sont les progressions des sujets dont le degré d'interactivité intercompréhensive est le plus élevé ?
- Quelles sont les progressions des sujets dont le degré d'interactivité intercompréhensive est le moins élevé ?

Si l'hypothèse de départ était vérifiée, ces deux sous-ensemble d'hypothèses seraient équivalents, autrement dit les sujets les plus interactifs au cours de la formation seraient ceux dont la progression serait la plus élevée, tandis que les moins interactifs seraient ceux dont la progression est la plus faible.

C'est ce que devront déterminer les résultats proposés dans le chapitre suivant, dans lequel seront explicitées les progressions des sujets sur les différents exercices ainsi que le comportement d'interactivité intercompréhensive déterminé pour chacun. La mise en relation de ces différents éléments permettra de questionner l'hypothèse de la recherche.

4 RÉSULTATS

Le protocole (quasi-)expérimental tel qu'il a été envisagé, remanié et finalement mis en place a permis de disposer de données relatives à six exercices pour chacun des quatre tests, les deux tests pré- et post-formation (chacun d'eux en FLE et en AL), ainsi que d'un ensemble de données concernant les interactions qui ont eu lieu au cours de la formation plurilingue.

Dans la partie méthodologique, nous avons expliqué de quelle manière ces données ont été recueillies, puis traitées, pour chacun des exercices ainsi que pour les interactions de la session Galanet. L'ensemble de ce travail a été réalisé avec un souci constant d'objectivité tant vis-à-vis des sujets que par rapport à chacun des exercices et de leurs documents-soutiens, le choix de ces derniers ayant d'ailleurs revêtu un caractère primordial pour l'acceptabilité de la possible comparaison des résultats des différents tests.

Sans l'observation de ces contraintes, il aurait été impossible de déterminer si des opérations de transfert avaient été réalisées. La mise en évidence que des transferts (en particulier dans le cas de la présente recherche des transferts de compétences), ont eu lieu pourrait idéalement se faire par les résultats des tests à chaque exercice pour lesquels on observerait des progressions significatives et par un degré d'interactivité important des sujets. Mais au-delà des résultats pris séparément, c'est réellement la relation entre ces deux phases du protocole qui donnera toute la mesure de la portée de celui-ci et de l'impact de la formation sur les compétences.

Dans un premier temps seront présentés dans ce chapitre les résultats des analyses menées sur les tests (analyses qualitatives et quantitatives dont les analyses statistiques pour les exercices 1, 2, 4 et 5). Ceux-ci seront suivis des résultats relatifs aux analyses menées sur les interactions et nous terminerons alors par la mise en relation de ces deux grands ensembles de résultats avec un chapitre dans lequel nous relierons l'interactivité aux analyses menées précédemment, afin de déterminer la relation entre les comportements des sujets en fonction de leur interactivité intercompréhensive sur la plate-forme et leurs résultats aux quatre tests. C'est alors à partir des résultats de cette mise en relation que nous serons à même de répondre aux hypothèses de la recherche.

4.1 PRÉ- ET POST-TESTS

Cette partie est consacrée à la présentation des analyses réalisées sur les données recueillies et traitées dans le cadre du protocole expérimental. Ces analyses sont descriptives pour une partie, mais font aussi appel à la statistique inférentielle pour certains des exercices, en fonction des particularités des données. Cette analyse statistique⁷³ sera présentée pour chacun des exercices, tandis que des analyses croisées entre les quatre exercices constitueront la deuxième partie.

4.1.1 Analyses intra-exercices

Dans ce chapitre, les quatre premiers points présenteront les analyses descriptives et inférentielles réalisées pour les exercices 1, 2, 4 et 5 des différents tests (FLE initial et final et AL initial et final) et ils seront suivis d'un point récapitulatif de ces analyses. Les deux points suivants présenteront les analyses des exercices 3 et 6, qui n'auront pas suivi la même méthodologie d'analyses inférentielles.

Pour chacun des exercices, l'objectif des analyses est de pouvoir déterminer s'il existe :

- une progression de *initial* à *final* pour les tests FLE (c'est-à-dire si globalement les sujets ont progressé entre les pré- et les post-tests en FLE)
- une progression de *initial* à *final* pour les tests AL (c'est-à-dire si globalement les Sujets ont progressé entre les pré- et les post-tests en AL)
- une relation entre les notes initiales et finales pour les tests FLE (c'est-à-dire si ceux dont les notes sont basses en FLE initial sont aussi ceux qui ont les notes basses en FLE final, par exemple)
- une relation entre les notes initiales et finales pour les tests AL (c'est-à-dire si ceux dont les notes sont basses en AL initial sont aussi ceux qui ont les notes basses en AL final, par exemple)
- une interaction entre la langue (FLE vs. AL) et le test (initial vs. final)

⁷³ Nous tenons à remercier spécialement ici le Dr Sandra Schwab pour son aide précieuse en ce qui concerne cette partie statistique

4.1.1.1 Exercice de cohérence/cohésion textuelle (Exercice 1)

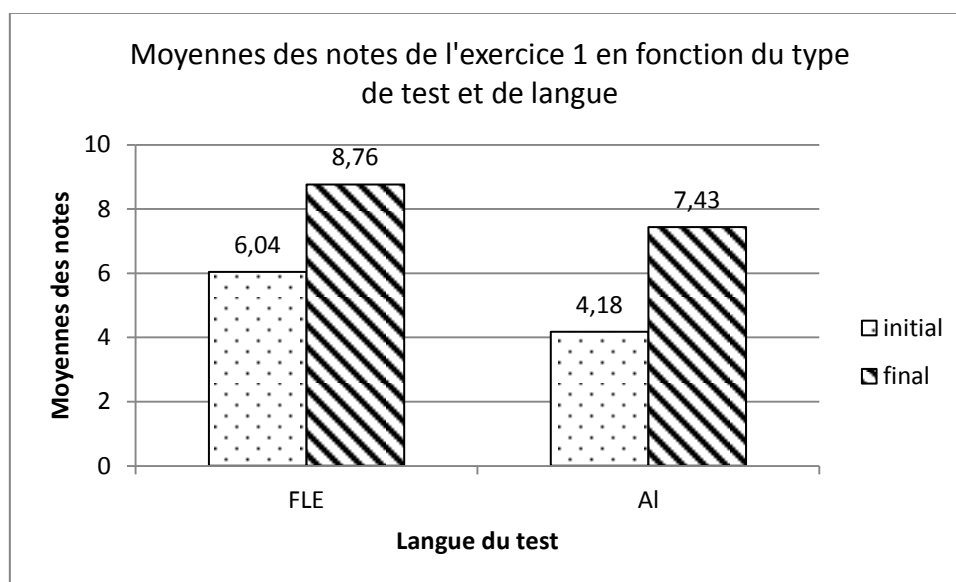
Les données ayant été recueillies et traitées comme explicité précédemment (point 3.3.4.1.), un tableau récapitulatif pouvait alors être réalisé. Pour chacun des sujets, la séquence proposée correspond à une valeur pour la quantification brute et une autre pour les enchaînements, la somme des deux faisant une note sur 13 dans le cas des tests FLE et sur 9 dans le cas des tests AL. Cette note sera alors ramenée sur 10 afin de permettre les ultérieures analyses statistiques.

L'extrait du tableau récapitulatif complet⁷⁴ ci-dessous permet la visualisation des données dans leur intégralité.

| PSEUDO | TEST FLE INITIAL | | | | | TEST FLE FINAL | | | | | TEST AL INITIAL | | | | | TEST AL FINAL | | | | |
|-----------|------------------|---------|--------|----------|--------|----------------|---------|--------|----------|-------|-----------------|---------|--------|---------|-------|---------------|---------|--------|---------|-------|
| | Réponses | QB (/7) | E (/6) | NF (/13) | NF/10 | Réponses | QB (/7) | E (/6) | NF (/13) | NF/10 | Réponses | QB (/5) | E (/4) | NF (/9) | NF/10 | Réponses | QB (/5) | E (/4) | NF (/9) | NF/10 |
| Sujet (1) | 2 1 3 7 4 5 6 | 1 | 4 | 5 | 3,8462 | 1 2 3 4 5 6 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 4 3 5 2 | 2 | 2 | 4 | 4,4 | 1 2 5 4 3 | 3 | 2 | 5 | 5,6 |

Tableau 23 : extrait du tableau récapitulatif des données de l'exercice 1

Le graphique 1 présente les moyennes des notes des sujets en fonction du type de test (pré- ou post-tests, autrement dit Initial ou Final) et de la langue (c'est-à-dire FLE ou AL).



Graphique 1 : Moyennes des notes de l'exercice 1 en fonction du type de test et de la langue

Comme on peut le voir sur ce graphique, les sujets sont en moyenne meilleurs en test final (moyenne = 8,76) qu'en test initial (moyenne = 6,04) pour le test FLE et c'est

⁷⁴ Cf. Annexe 41 pour le tableau complet

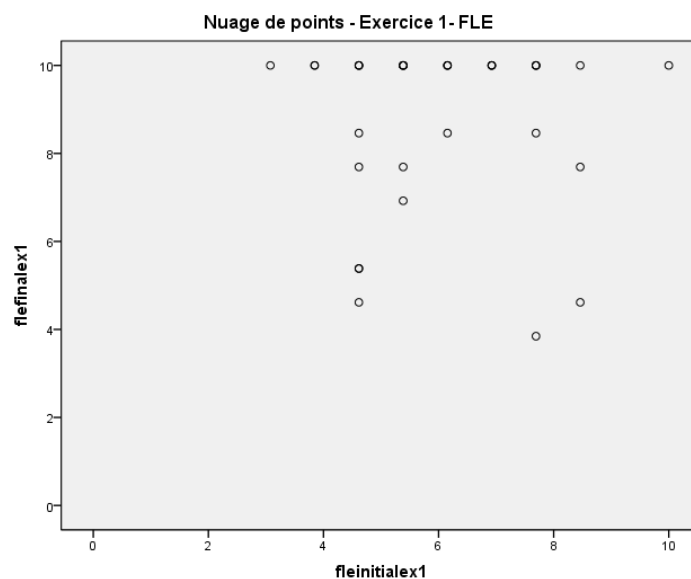
également le cas en AL où les sujets sont en moyenne meilleurs en test final (moyenne = 7,46) qu'en test initial (moyenne = 4,18) en AL.

Des analyses statistiques (tests-t appariés) confirment ces résultats, que cela soit pour les tests en FLE ou pour les tests en AL. En effet, on observe un effet du type de test en FLE ($t(32)=6,10$, $p<0,001$), ce qui reflète une progression entre le test FLE initial et le test FLE final, ainsi qu'un effet du type de test en AL ($t(31)=5,74$; $p<0,001$), ce qui reflète une progression entre le test AL initial et le test AL final.

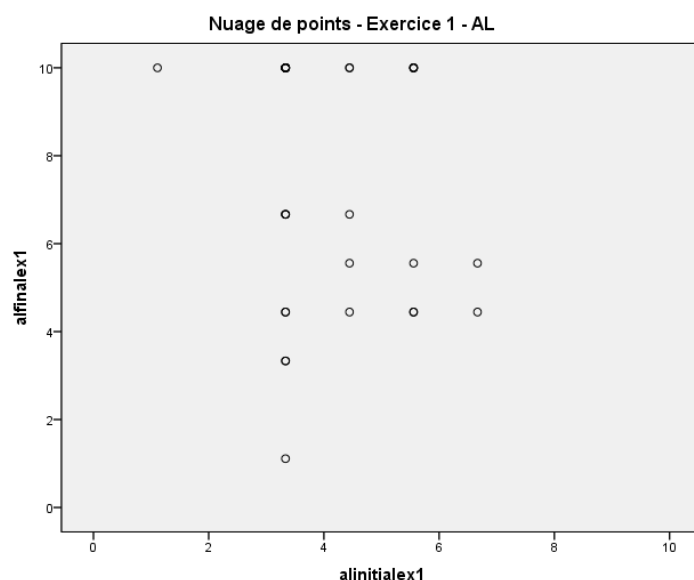
Notons encore qu'une analyse de variance à mesures répétées a montré qu'il y a un effet de langue ($F(1, 31) = 25.09$, $p < 0.001$), i.e. que les notes sont meilleures en FLE qu'en AL; qu'il y a également un effet de test ($F(1, 31) = 39.83$, $p < 0.001$), i.e. que les notes sont meilleures au test final qu'au test initial ; mais qu'il n'y a pas d'interaction entre les tests (initial et final) et la langue (FLE et AL) ($F(1, 31)=1,93$, n.s.), ce qui reflète que la progression entre le test initial et le test final est similaire en FLE et en AL.

Suite à ces premières analyses, nous avons cherché à savoir s'il existe une relation entre les notes initiales et finales de chaque sujet en fonction de la langue (FLE ou AL). Pour cela, nous avons effectué une corrélation entre les notes initiales et finales, d'une part en FLE et d'autre part en AL. Ces analyses démontrent qu'il n'y a pas de relation entre les notes initiales et finales, que cela soit pour les tests en FLE ($r = -0.18$, n.s) ou pour les tests en AL ($r = -0,158$, n.s).

Les graphiques 2 et 3 ci-dessous représentent la relation entre les notes initiales et finales pour les tests FLE et AL. Chaque point du graphique correspond à un couple note initiale en abscisse et note finale en ordonnée de résultats obtenus par un ou plusieurs sujets. Le nombre de points du nuage ne correspond pas dans ce cas au nombre de sujets parce que certains sujets ont obtenu le même couple de notes initiales et finales et leurs résultats sont donc représentés sur le nuage par le même point. Dans les deux cas, il n'y a pas de relation entre ces notes, i.e. que ce ne sont pas les sujets qui ont les notes les plus basses (ou les plus élevées) aux tests initiaux qui ont forcément les notes les plus basses (ou les plus élevées) aux tests finaux dans les tests FLE comme dans les tests AL.



Graphique 2 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 1 - FLE



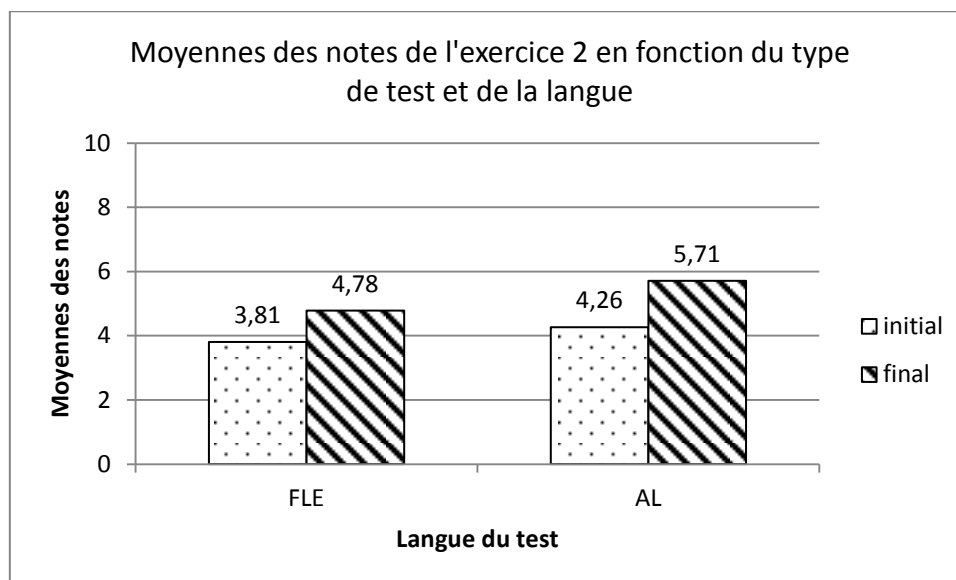
Graphique 3 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 1 - AL

4.1.1.2 Exercice de compréhension globale et fine (Exercice 2)

Le traitement des données réalisé précédemment a permis de fournir des valeurs numériques et de les présenter dans des tableaux récapitulatifs⁷⁵ contenant l'ensemble des notes obtenues par les sujets dans les différents tests.

⁷⁵ Cf. Annexes 20 à 25

Le graphique 4 ci-dessous présente les moyennes des notes des sujets en fonction du type de test (pré- ou post-tests, autrement dit *initial* ou *final*) et de la langue (c'est-à-dire FLE ou AL).



Graphique 4 : Moyennes des notes de l'exercice 2 en fonction du type de test et de la langue

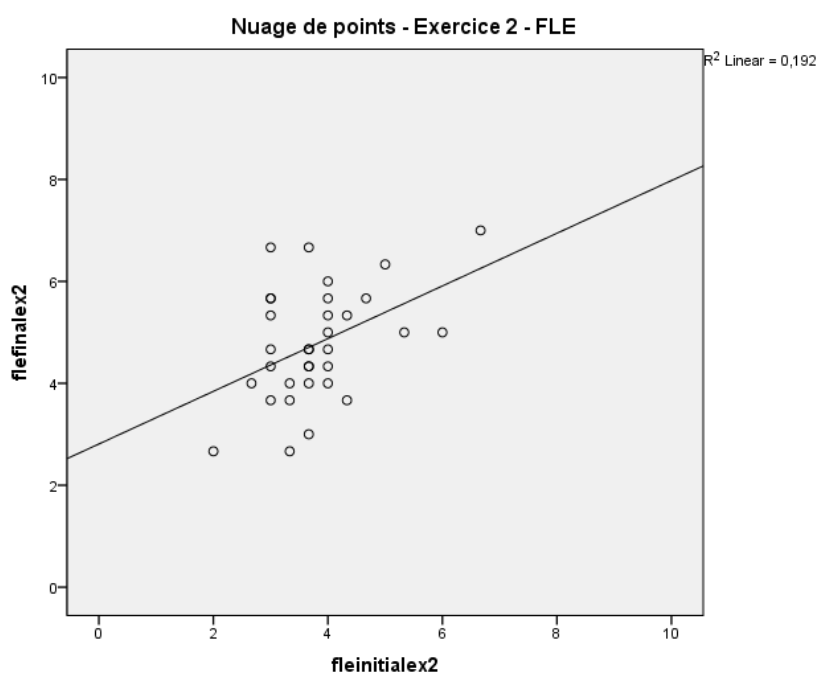
Comme on peut le voir sur ce graphique, les sujets sont en moyenne meilleurs au test final (moyenne = 4,78) qu'au test initial (moyenne = 3,81) en FLE et c'est également le cas en AL où les sujets sont en moyenne meilleurs au test final (moyenne = 5,71) qu'au test initial (moyenne = 4,26).

Des analyses statistiques (tests-t appariés) confirment ces résultats, que cela soit pour les tests en FLE ou pour les tests en AL. En effet, on observe un effet du type de test en FLE ($t(32)=5,09$, $p<0,001$), ce qui reflète une progression entre le test FLE initial et le test FLE final, ainsi qu'un effet du type de test en AL ($t(31)=4,38$, $p<0,001$), ce qui reflète une progression entre le test AL initial et le test AL final.

Notons encore qu'une analyse de variance à mesures répétées a montré qu'il y a un effet de langue ($F(1, 31) = 11,603$, $p < 0,01$), i.e. que dans ce cas, les notes sont meilleures en AL qu'en FLE ; qu'il y a également un effet de test ($F(1, 31) = 35,7$, $p < 0,001$), i.e. que les notes sont meilleures aux tests finaux qu'aux tests initiaux ; mais qu'il n'y a pas d'interaction entre les tests (initial et final) et la langue (FLE et AL) ($F(1, 31)=1,423$, n.s.), ce qui reflète que la progression entre le test initial et le test final est similaire en FLE et en AL.

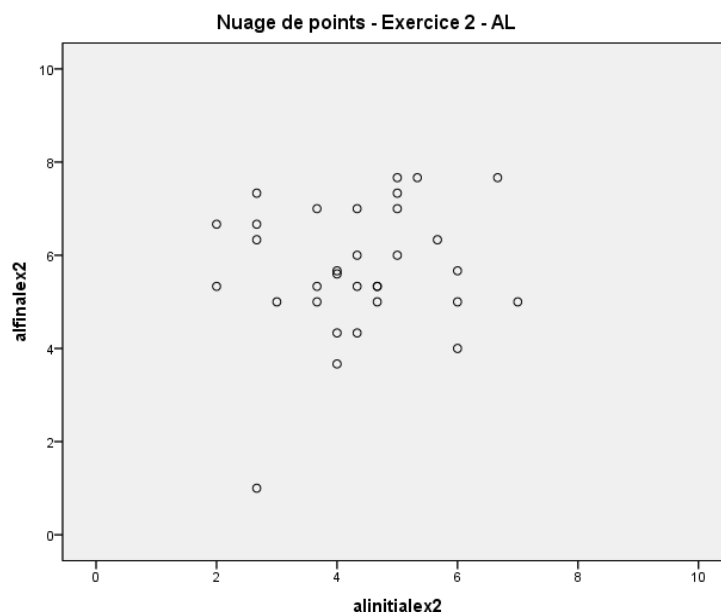
Suite à ces premières analyses, nous avons cherché à savoir s'il existe une relation entre les notes initiales et finales de chaque sujet en fonction de la langue (FLE ou AL). Pour cela, nous avons effectué une corrélation entre les notes initiales et finales, d'une part en FLE et d'autre part en AL. Ces analyses démontrent qu'il y a une relation entre les notes initiales et finales en FLE ($r = 0,438$, $p < 0,05$) mais qu'il n'y a pas de relation entre les notes initiales et finales en AL ($r = 0,134$, n.s.).

Le graphique 5 ci-dessous représente la relation entre les notes initiales et finales des sujets, chaque point correspondant à un couple note initiale-note finale particulier, obtenu par un ou plusieurs des sujets. On observe ainsi que plus la note est élevée au test initial, plus elle est élevée au test final. Autrement dit, les sujets dont les notes sont basses au test initial restent les sujets avec des notes basses au test final. La droite de ce graphique représente la relation qui existe entre les notes initiales et finales pour le test FLE.



Graphique 5 : Relation entre les notes initiales et finales – exercice 2 – FLE

Par contre, comme nous pouvons le constater par le graphique 6, il n'y a pas de relation entre les notes initiales et les notes finales pour le test en AL. Les sujets dont les notes sont basses au test initial ne sont pas forcément ceux dont les notes sont basses au test final.



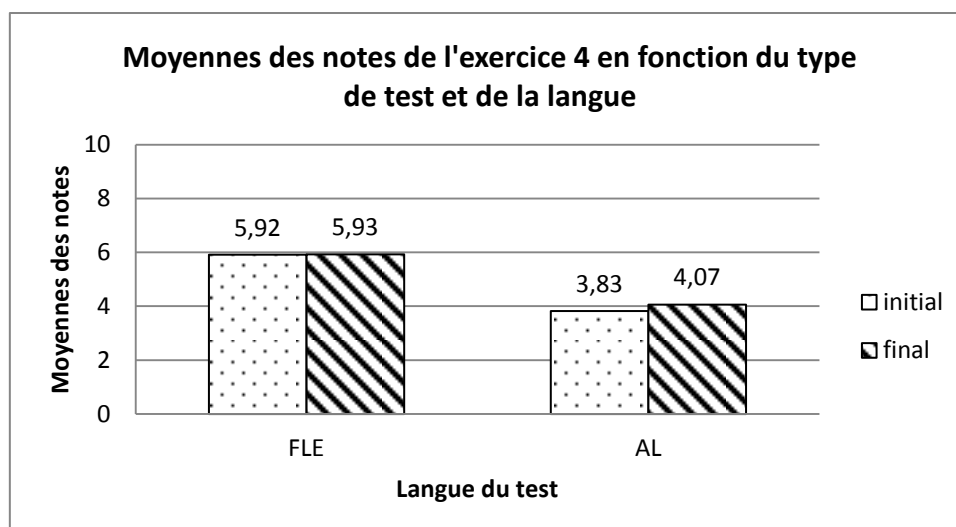
Graphique 6 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 2 - AL

4.1.1.3 Exercice de transposition (Exercice 4)

Pour cet exercice de transposition, les données recueillies et traitées comme explicité précédemment, ont permis d'obtenir un tableau récapitulatif⁷⁶. D'un point de vue global, seulement trois des sujets n'ont pas réalisé l'ensemble des quatre tests. Les notes inexistantes seront considérées comme des données manquantes et introduites comme cela dans les tableaux pour les analyses statistiques.

Le graphique 7 présente les moyennes des notes des sujets en fonction du type de test (pré- ou post-tests, autrement dit *initial* ou *final*) et de la langue (c'est-à-dire FLE ou AL).

⁷⁶ Cf. Annexe 43



Graphique 7 : Moyennes des notes de l'exercice 4 en fonction du type de test et de la langue

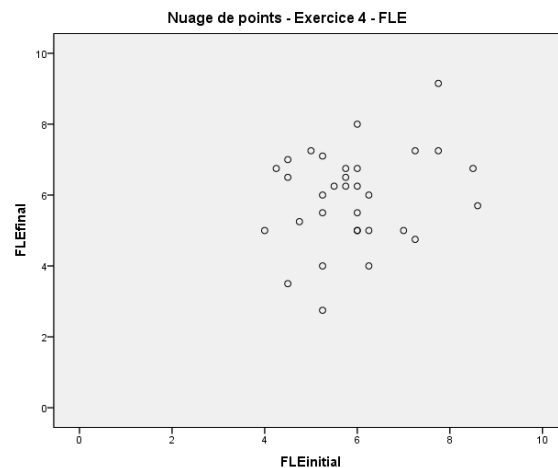
Comme on peut le voir sur ce graphique, les sujets sont très légèrement meilleurs, en moyenne, au test final (moyenne = 4,07) qu'au test initial (moyenne = 3,83) en AL. En FLE, les sujets sont de niveau quasiment équivalent, en moyenne, au test final (moyenne = 5,93) qu'au test initial (moyenne = 5,92).

Des analyses statistiques (tests-t appariés) confirment ces résultats, que cela soit pour les tests en FLE ou pour les tests en AL. En effet, on n'observe aucun effet du type de test en FLE ($t(31) = -0,4$, n.s.), ce qui reflète que la progression entre le test FLE initial et le test FLE final n'est pas significative, et il en est de même pour les tests en AL pour lesquels il n'y a aucun effet du type de test non plus ($t(30) = 0,327$, n.s.).

Notons encore qu'une analyse de variance à mesures répétées a montré qu'il y a un effet de langue ($F(1, 29) = 23,284$, $p < 0,01$), i.e. que dans ce cas, les notes sont meilleures en FLE qu'en AL ; qu'il n'y a pas d'effet de test ($F(1, 29) = 0,049$, n.s.), i.e. que les notes ne sont pas significativement meilleures aux tests finaux qu'aux tests initiaux ; et qu'il n'y a pas d'interaction entre les tests (initial et final) et la langue (FLE et AL) ($F(1, 29) = 0,001$, n.s.), ce qui reflète que la progression entre le test initial et le test final est similaire en FLE et en AL.

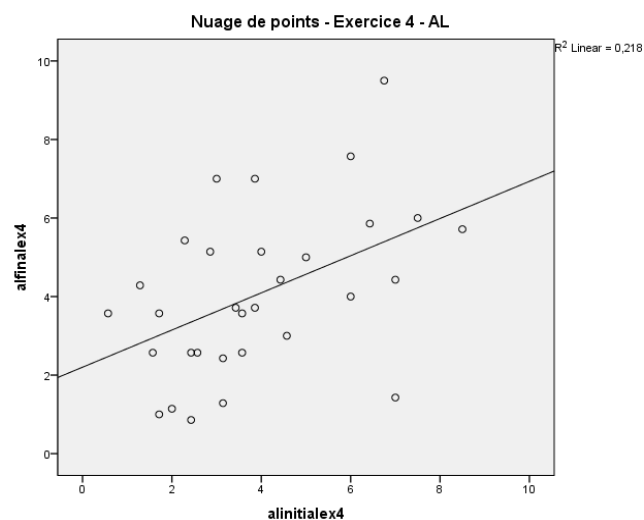
Suite à ces premières analyses, nous avons cherché à savoir s'il existe une relation entre les notes initiales et finales de chaque sujet en fonction de la langue (FLE ou AL). Pour cela, nous avons effectué une corrélation entre les notes initiales et finales, d'une part en FLE et d'autre part en AL. Ces analyses démontrent qu'il n'y a pas de relation entre les notes initiales et finales en FLE ($r = 0,239$, n.s.) mais qu'il y a une relation entre les notes initiales et finales en AL ($r = 0,467$, $p < 0,01$).

Le graphique 8 représente la relation entre les notes initiales et finales des sujets pour le test FLE. On observe sur ce nuage de points (disparité de répartition des points) qu'il n'existe pas de relation entre ces notes, i.e. que ce n'est pas parce qu'un sujet a obtenu une note basse (ou élevée) au test initial que sa note au test final sera elle aussi basse (ou élevée).



Graphique 8 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 4 – FLE

Nous pouvons par contre observer sur le graphique 9 qu'il existe une relation entre les notes initiales et finales pour le test AL, i.e. que les sujets qui ont des notes élevées au test initial sont également ceux qui ont eu des notes élevées au test final, et de la même manière pour les sujets avec des notes basses.



Graphique 9 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 4 – AL

4.1.1.4 Exercice de segmentation (Exercice 5)

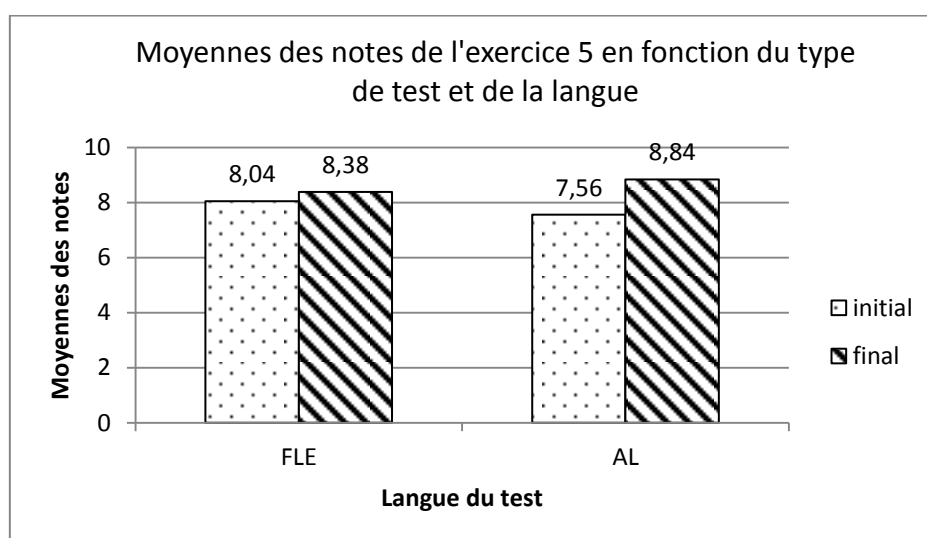
Les données recueillies et traitées selon la méthodologie explicitée précédemment ont permis de créer des tableaux récapitulatifs⁷⁷.

Dans l'ensemble des différents tests, un certain nombre de sujets n'ont pas complété cet exercice ou ne l'ont complété que partiellement parmi les 33 sujets :

- Test FLE initial : neuf des sujets n'ont pas donné de réponse et deux autres sujets n'ont pas réalisé la segmentation en entier, ce qui fournit des données partielles et donc des résultats non pertinents.
- Test FLE final : deux sujets sur 33 n'ont pas réalisé l'exercice et trois exercices n'ont été réalisés que partiellement.
- Test AL initial : seul un sujet n'a pas réalisé l'exercice tandis que trois des sujets n'ont proposé que des réponses partielles.
- Test AL final : seul un sujet n'a pas réalisé cet exercice.

Pour l'ensemble des tests, les notes inexistantes ainsi que les notes correspondantes à des exercices réalisés partiellement ont été considérées comme des données manquantes et introduites dans les fichiers destinés au traitement statistiques en tant que telles.

Le graphique 10 présente les moyennes des notes des Sujets en fonction du type de test (pré- ou post-tests, autrement dit *initial* ou *final*) et de la langue (c'est-à-dire FLE ou AL).



Graphique 10 : Moyennes des notes de l'exercice 5 en fonction du type de test et de la langue

⁷⁷ Cf. Annexe 44

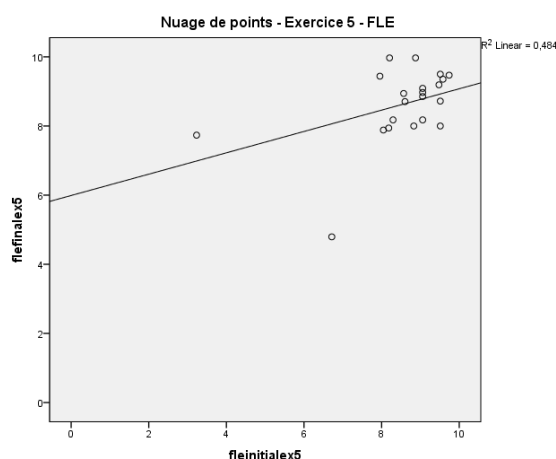
Comme on peut le voir sur le graphique 10, il semble ne pas y avoir de différence entre les moyennes du test final (moyenne = 8,38) et du test initial (moyenne = 8,04) pour le test FLE alors que les sujets sont meilleurs, en moyenne, au test final (moyenne = 8,84) qu'au test initial (moyenne = 7,56) pour le test AL.

Des analyses statistiques (tests-t appariés) confirment ces résultats, que cela soit pour les tests en FLE ou pour les tests en AL. En effet, on n'observe aucun effet du type de test en FLE ($t(21)=1,004$, n.s.), ce qui reflète que la progression entre le test FLE initial et le test FLE final n'est pas significative, mais il y a par contre un effet du type de test en AL ($t(30)=4,578$, $p<0,001$), ce qui reflète qu'il y a une progression entre le test AL initial et le test AL final.

Notons encore qu'une analyse de variance à mesures répétées a montré qu'il n'y a pas d'effet de langue ($F(1, 19) = 1,83$, n.s.), i.e. que dans ce cas, les notes ne sont pas significativement meilleures en FLE qu'en AL ; qu'il y a un effet de test ($F(1, 19) = 14,477$, $p<0,01$), i.e. que les notes sont meilleures aux tests finaux qu'aux tests initiaux ; et qu'il y a finalement une interaction entre les tests (initial et final) et la langue (FLE et AL) ($F(1, 19)=7,592$, $p<0,05$), ce qui reflète que la progression entre le test initial et le test final est différente en FLE et en AL.

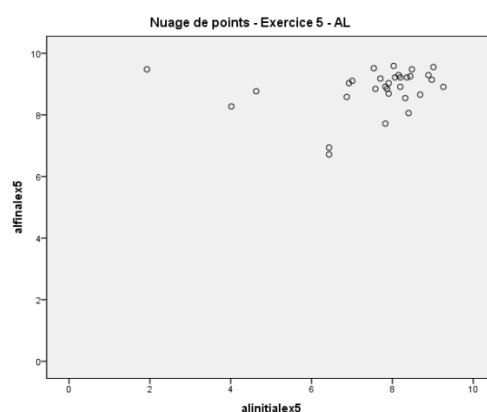
Suite à ces premières analyses, nous avons cherché à savoir s'il existe une relation entre les notes initiales et finales de chaque sujet en fonction de la langue (FLE ou AL). Pour cela, nous avons effectué une corrélation entre les notes initiales et finales, d'une part en FLE et d'autre part en AL. Ces analyses démontrent qu'il y a une relation entre les notes initiales et finales en FLE ($r = 0,697$, $p<0,001$) mais qu'il n'y a pas de relation entre les notes initiales et finales en AL ($r = 0,196$, n.s.).

Le graphique 11 présente la relation entre les notes initiales et finales au test FLE et on observe qu'il y a une relation entre ces notes, i.e. que les sujets qui ont eu des notes élevées au test initial sont également ceux qui ont eu des notes élevées au test final.



Graphique 11 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 5 - FLE

Nous observons par contre par le graphique ci-dessous qu'il n'y a pas de relation entre les notes au test initial et les notes au test final en AL.



Graphique 12 : Relation entre les notes initiales et finales – Exercice 5 – AL

4.1.1.5 Synthèse sur les quatre exercices avec traitement statistique

Une vision globale de l'ensemble des analyses statistiques réalisées sur les quatre exercices est présentée ci-dessous (tableau 24), dont on peut extraire les conclusions suivantes :

- Il existe une progression significative des moyennes des notes entre le pré- et le post-test pour FLE pour l'exercice 1 et l'exercice 2.
- Il existe une progression significative des moyennes des notes entre le pré- et le post-test pour AL pour l'exercice 1, l'exercice 2 et l'exercice 5.
- Il y a une interaction entre le type de test (Initial/final) et la langue des tests (FLE/AL) pour l'exercice 5.

- Il existe une relation entre les notes initiales et finales en FLE pour l'exercice 2 et l'exercice 5.
- Il existe une relation entre les notes initiales et finales en AL pour l'exercice 4.

| | EX1 | EX2 | EX4 | EX5 |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Test-t FLE (Différence entre les moyennes au test initial et au test final) | Différence | Différence | Pas de différence | Pas de Différence |
| Test-t AL (Différence entre les moyennes au test initial et au test final) | Différence | Différence | Pas de différence | Différence |
| ANOVA interaction entre la langue (FLE et AL) et le test (initial ou final) | Interaction non significative | Interaction non significative | Interaction non significative | Interaction significative |
| Corrélation entre les notes initiales et finales en FLE | NON | OUI | NON | OUI |
| Corrélation entre les notes initiales et finales en AL | NON | NON | OUI | NON |

Tableau 24 : synthèse des analyses réalisées sur les exercices 1, 2, 4 et 5

4.1.1.6 Exercice sur l'interculturalité (Exercice 3)

L'analyse des données sera réalisée en fonction des deux axes cités précédemment i.e. la composante culturelle par la présence d'objets culturels dans les textes d'une part, mais aussi le souci de communiquer à travers une particularité culturelle commune ou similaire, et qui implique une valeur interculturelle d'autre part. Ces deux critères conjoints permettent de déterminer le degré d'interculturalité des messages déposés dans les tests et a donné lieu à un tableau récapitulatif⁷⁸, dont une vue partielle est présentée ci-dessous (tableau 25). Dans ce tableau, les messages sont coloriés en fonction de la présence des noyaux de sens évoqués ci-dessus : en vert lorsque tous les noyaux sont présents, en bleu lorsque la présence est partielle. Les mots et/ou expressions écrits en orange appartiennent à l'une des deux catégories de marqueurs d'interculturalité.

Ainsi, pour chacun des sujets et pour chaque test, le degré d'interculturalité peut être déterminé en fonction de la colorisation et de la présence de marqueurs signalés par l'écriture en orange.

⁷⁸ Cf. Annexe 45

| | Sujet (1) | Sujet (2) |
|--------------------|--|---|
| FLE INITIAL | Podriem dir que es tracta de la festa nacional. A Espanya, podriem relacionar-la amb la hispanidad (12 octubre). En aquest tipus de festes s'organitzen concerts amb els artistes del moment i, normalment, són gratuïts. És per això que l'internauta fa referència a que l'any que ve anirà a Paris un cantant de rock i que li agradaria anar-lo a veure. | Me recuerda a las fiestas de "La Mercè" de Barcelona, ya que durante varios días se realizan conciertos de tipo muy variado y para todos los estilos, en diferentes sitios de Barcelona. Es lo que llamamos "fiesta mayor". Va dedicado a TODO Barcelona. |
| FLE FINAL | En mi pueblo también se hacen eventos de este tipo, es decir: fiestas en las que la gente va a comer con los amigos y los conocidos del pueblo. A veces, también se hacen concursos de comida o un sorteo para conseguir dinero para pagar la fiesta. | No lo relaciono con ningún evento directamente cultural, sino a una Discoteca, con los flyers, un bar, un DJ, etc. |
| AL INITIAL | pastel de limón con masa de hojaldre. Habla de "massa folhada" y de limón y de nata. el ingrediente principal, a parte de la masa, es la nata. | Braç de Gitano, porque tambien tiene una base de masa como si fuera una hoja, i dentro se le pone la nata. |
| AL FINAL | En nuestro país no tenemos algo parecido a esta receta pero si tuviera que decir algo parecido, diría las trufas de chocolate, ya que son pequeñas, fáciles de hacer y se hacen a base de chocolate. | Parecen panallets, aunque en Catalunya los típicos no tienen chocolate. Se hacen con huevo, con azúcar, también tienen almendra tostada y molida, etc. |

Tableau 25 : extrait du tableau récapitulatif des données traitées pour l'exercice 3

D'un point de vue général, s'il est possible de déterminer pour chacun des sujets l'évolution de leur production en fonction des marqueurs choisis, il est impossible de connaître la cause de leur présence ou absence de manière certaine, bien que deux explications majeures puissent être avancées :

- Une sensibilité différente entre les types de documents-soutiens choisis : certains des sujets ont exprimé verbalement à la fin des tests en AL ne pas s'être sentis à l'aise avec le thème de la cuisine, par exemple.
- Une différence personnelle d'expression : certains sujets se sont montrés très concis dans leurs réponses à certains des tests, ce qui n'a pas permis d'identification des marqueurs.

Aucune conclusion précise ne peut être donnée suite à ces analyses qualitatives, car aucun schéma récurrent n'a pu être déterminé. En effet, le fait pour un sujet de démontrer une valeur culturelle forte en tests initiaux n'implique pas que cette valeur se

répercute en tests finaux (et inversement) et c'est également le cas pour des comparaisons entre les tests FLE et AL.

4.1.1.7 Exercice de prise en compte de modèles discursifs (Exercice 6)

A partir de l'analyse des noyaux de sens, les tableaux récapitulatifs ainsi constitués ont permis de procéder à quelques analyses globales des données, notamment en terme de pourcentages représentatifs des tendances du groupe. Rappelons qu'il s'agissait de reproduire à partir de textes courts dans une langue inconnue ou étrangère, un modèle discursif stéréotypé, comme peut l'être une présentation de soi.

| | FLE initial | marqué dans doc. support | FLE final | marqué dans doc. support | AL initial | marqué dans doc. support | AL final | marqué dans support |
|-----------------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------------------|------------|--------------------------|----------|---------------------|
| salutations initiales | 100 | 100 | 96,67 | 100 | 93,55 | 66,66 | 100 | 100 |
| nom-prénom | 88,24 | 50 | 73,33 | 50 | 93,55 | 66,66 | 96,88 | 100 |
| école | 52,94 | 100 | 66,67 | 50 | 64,52 | 100 | 43,75 | 100 |
| ville | 64,71 | 50 | 86,67 | 100 | 61,29 | 66,66 | 84,38 | 100 |
| âge | 17,65 | 0 | 10 | 0 | 74,19 | 66,66 | 81,25 | 66,66 |
| classe-niveau d'étude | 35,29 | 50 | 33,33 | 0 | 22,58 | 0 | 25 | 0 |
| loisirs | 94,12 | 100 | 90 | 100 | 100 | 100 | 71,88 | 100 |
| voyage | 47,06 | 50 | 16,67 | 100 | 48,39 | 66,66 | 25 | 0 |
| avenir-métier | 23,53 | 50 | 6,67 | 0 | 25,81 | 0 | 34,38 | 0 |
| App. langues | 41,18 | 100 | 60 | 100 | 6,45 | 0 | 25 | 0 |
| galanet | 11,76 | 50 | 70 | 100 | 3,23 | 0 | 37,5 | 66,66 |
| rapport aux autres | 41,18 | 50 | 36,67 | 100 | 61,29 | 33,33 | 56,25 | 66,66 |
| salutations finales | 5,88 | 0 | 50 | 50 | 3,23 | 0 | 53,13 | 33,33 |

Tableau 26 : tableau général des pourcentages de groupe aux catégories – Exercice 6

Les catégories ont été regroupées en vue de l'analyse en fonction de leur complémentarité d'informations dans les profils : salutations initiales et finales / nom-prénom, école, ville, âge et classe-niveau d'étude / loisirs et voyage / apprentissage des langues, galanet et rapport aux autres.

- Les *salutations initiales* sont présentes à un niveau très important dans tous les tests, que ce soient les tests en FLE ou en AL, initiaux et finaux. Pour les *salutations finales*, on peut observer une progression importante entre les tests initiaux et finaux, passant d'un score presque nul à plus de 50% entre les tests

initiaux et finaux, en FLE comme en AL. Ces résultats s'expliquent peut-être en partie par la présence de cette information dans les documents-soutiens de manière plus importante, mais une autre explication serait aussi le fait que les sujets aient créé un lien avec les autres participants au cours de la formation et souhaitent le marquer par ces salutations finales.

- Les catégories *nom-prénom*, *école*, *ville*, *âge* et *classe-niveau* peuvent être reliées entre elles car elles permettent de situer le sujet, en âge et au niveau scolaire, ainsi que dans son élément géographique, de classe ou de ville. Les sujets, dans leur globalité, n'ont pas forcément marqué chacun des critères, mais globalement, ils ont donné des informations similaires dans tous les tests. En effet, même si les moyennes présentées ici peuvent sensiblement varier d'un test à l'autre, la confrontation de ces moyennes avec les résultats individuels des sujets montre que les informations sont très largement compensées d'une catégorie à l'autre. Par exemple, un sujet mentionnant son école, ne mentionnera pas forcément sa ville et inversement.
- Il semblerait que les sujets ne se soient pas autant attachés à s'exprimer sur leurs *loisirs* et les *voyages* entre les tests initiaux et finaux. Ces résultats ne sont pas en rapport avec les documents-soutiens qui leur étaient proposés. Cependant, d'autres informations mentionnées dans leurs profils ont peut-être laissé moins de place à ces propos.
- En ce qui concerne la catégorie *avenir-métier*, elle n'était que peu présente, voire inexistante dans les documents-soutiens, mais pourtant représentée, quoique sans scores élevés dans les profils des sujets, notamment pour les tests initiaux et avec une progression en final pour le test en AL.
- Les catégories *apprentissage des langues*, *galanet* et *rapport aux autres* ont été regroupées pour les commentaires car elles rendent toutes compte d'un rapport direct à la formation suivie entre les tests initiaux et finaux. On peut remarquer que le rapport aux autres est marqué de manière quasi similaire dans tous les tests, mais que les deux autres catégories montrent une progression significative des scores entre les tests initiaux et finaux, ce qui tendrait à démontrer que d'une

certaine manière, ces deux catégories semblent importantes pour les sujets, au point de l'introduire dans leur profil.

La répétition de la tâche (i.e. l'écriture d'un profil) dans les différents tests a peut-être eu une incidence sur la non-répétition de certaines informations entre les tests en FLE et en AL, que ce soit pour les tests initiaux ou finaux. Sans pouvoir cependant donner d'explications certaines sur la présence ou l'absence d'informations dans les profils, nous avons tout de même pu constater que l'évolution de certaines catégories semble coïncider avec le vécu de la formation d'une part, et avec les informations présentes dans les documents-soutiens d'autre part.

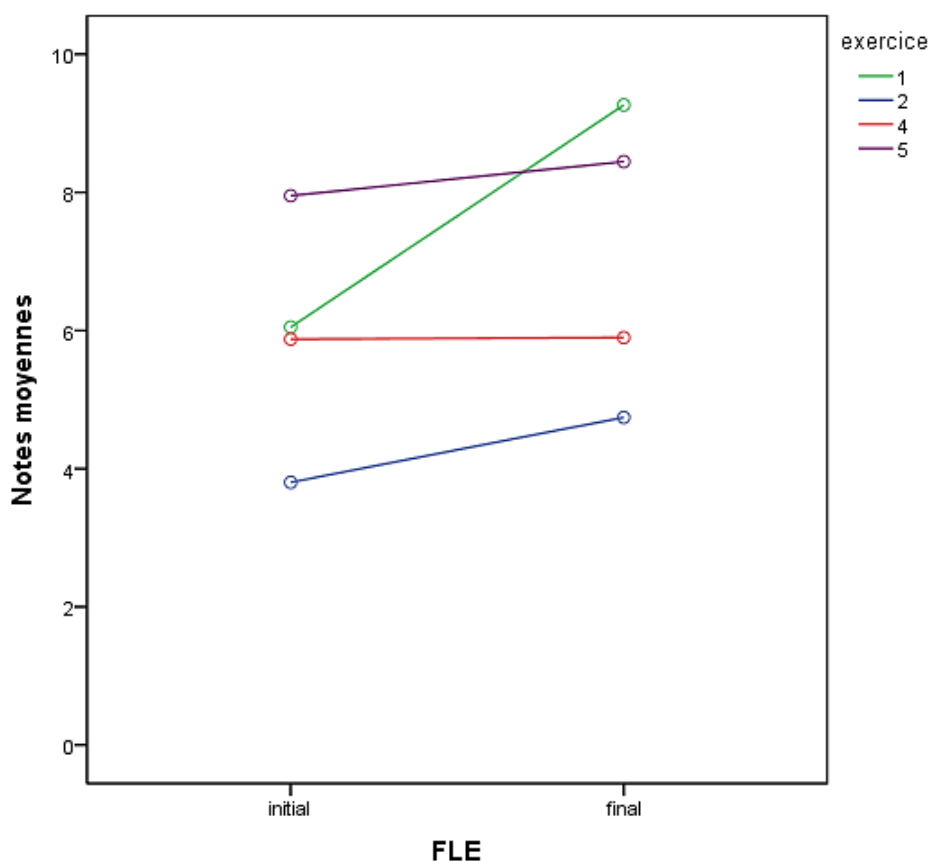
Les scores faibles (moins de 50%) en lien le plus étroit avec la formation ont d'ailleurs tous progressé de manière conséquente entre les tests initiaux et finaux (i.e. apprentissage des langues, galanet, salutations finales). Cela tend alors à conforter les analyses réalisées pour les autres exercices et démontre en tout cas la préoccupation des sujets vis-à-vis des participants susceptibles de lire leur profil.

4.1.2 Analyses Inter-exercices

L'objectif de ces analyses inter-exercices est de déterminer si la progression entre les tests initiaux et finaux est la même pour tous les exercices en FLE ainsi qu'en AL.

4.1.2.1 Analyse inter-exercices – Tests FLE

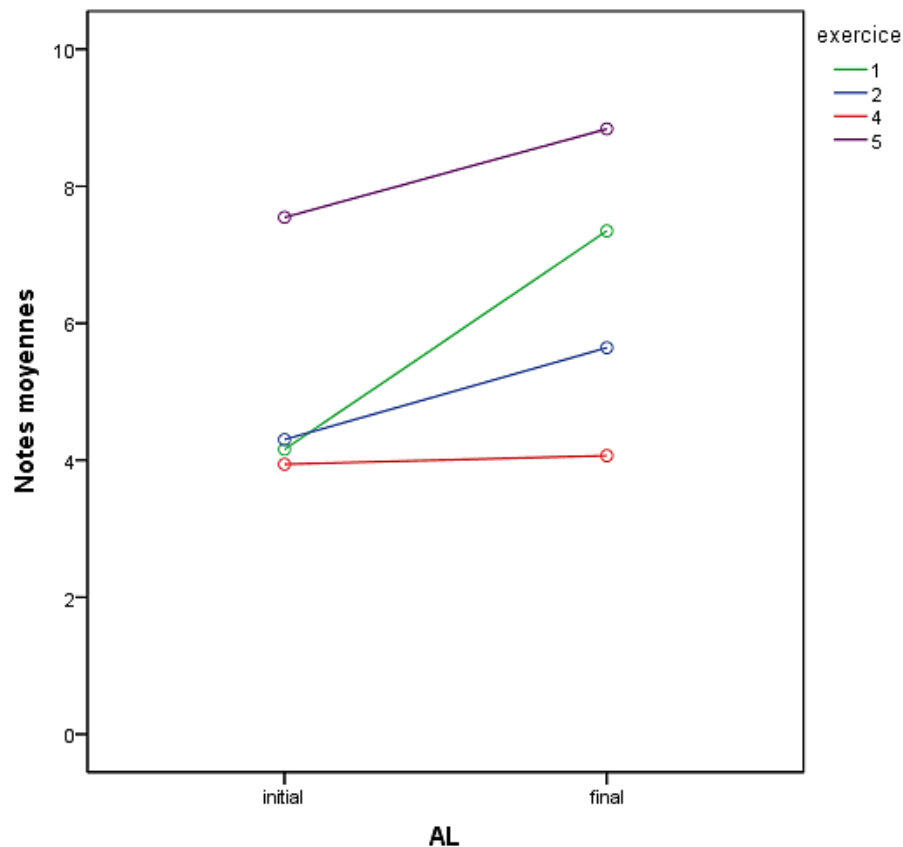
Nous avons procédé à une analyse de variance à mesures répétées avec deux variables indépendantes: le test (initial/final) et l'exercice. Les résultats ont montré un effet de test ($F=39,205$, $p<0,01$), un effet d'exercice ($F=66,075$, $p<0,01$) et une interaction entre le test et l'exercice ($F=13,91$, $p<0,01$). Comme le montre le graphique ci-dessous, la progression entre les tests initiaux et les tests finaux en FLE, semble identique pour les exercices 2 et 5, légèrement différente pour l'exercice 3 mais fortement différente pour l'exercice 1.



Graphique 13 : analyses inter-exercices – Tests FLE

4.1.2.2 Analyses interexercices – Tests AL

Nous avons effectué la même analyse pour les tests AL. Les résultats ont montré un effet de test ($F=62,965$, $p<0,01$), un effet d'exercice ($F=73,839$, $p<0,01$) et une interaction entre le test et l'exercice ($F=7,851$, $p<0,01$). Comme le montre le graphique ci-dessous les progressions semblent identiques pour les exercices 2 et 5, tandis qu'elles semblent différentes pour les exercices 1 et 4.



Graphique 14 : analyses inter-exercices – Tests AL

4.1.2.3 Les progressions

Nous décrivons dans cette section comment un score de progression par exercice et par test pour chacun des sujets a pu être calculé en vue d'analyses statistiques complémentaires (cf. 4.3), ainsi que la manière dont ont pu être classés les sujets en fonction de toutes leurs progressions aux différents exercices.

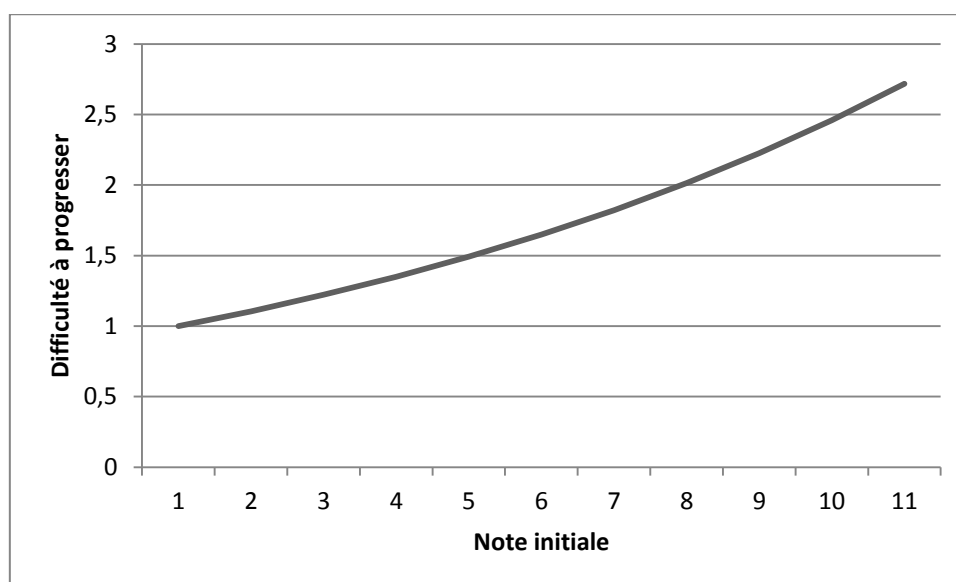
✓ Le score de progression (SP)

Nous disposons pour chacun des sujets des notes obtenues à chaque exercice de chaque test. A partir de ces données, il nous est possible de calculer la progression de chacun des sujets, pour un exercice donné, entre le test initial et le test final (progression dite *brute*). Cependant, il est important de ne pas se restreindre à l'utilisation de ce chiffre brut, car il ne tient pas compte de la marge de progression du sujet (distance entre la note initiale et la note maximale potentielle), ni de la difficulté à progresser sur un exercice en fonction de cette note, ni de la note finale représentative du degré de compétence finale. Nous avons donc cherché à créer une formule qui prendrait en compte ces quatre paramètres. La réflexion s'est portée sur la manière dont ces éléments

constitutifs de la formule pouvaient être reliés entre eux afin de rendre compte d'une réalité, fonction des notes. La progression brute devait alors, selon nous, être pondérée par la difficulté à progresser. Nous partons du principe qu'à gain de progression effective égal, la marge potentielle de progression doit être prise en compte. En effet, si la note initiale est élevée, la marge potentielle de progression est réduite (puisque les notes ne peuvent dépasser un certain seuil) et il en résulte que l'écart, en termes de gain de progression, a davantage de poids. Inversement, si la note initiale est basse, la marge potentielle de progression est plus large et l'écart, en termes de gain de progression, a davantage de possibilités de fluier et notamment, d'augmenter.

. Cette difficulté à progresser est exponentielle de la note initiale :

| |
|--|
| $\text{Difficulté à progresser} = \text{EXP}(\text{note initiale}/\text{note maximale})$ |
|--|



Graphique 15 : représentation de la relation exponentielle entre difficulté à progresser et note initiale

Étant donné que la difficulté à progresser est inversement proportionnelle à la marge potentielle de progression, nous considérons donc inutile d'inclure dans la formule du score de progression ce paramètre *marge*, qui est directement lié à la difficulté à progresser.

La note finale devrait également intervenir dans la formule du calcul du score de progression car, d'un point de vue pédagogique, nous considérons important de prendre en compte le niveau final d'acquisition mis en évidence par la note finale. Cette insertion de la note finale dans la formule a également l'avantage de permettre d'éviter

les effets plafond. (le passage d'une note initiale de 8 à à une note finale de 10 ne peut pas être considéré de la même manière que celui de 4 à 10, ni comme beaucoup plus petit que celui de 1 à 6 par exemple).

D'où la formule suivante :

| |
|---|
| $\text{Score de progression} = \text{progression brute} * \text{EXP}(\text{note initiale} / \text{note maximale}) + \text{note finale}$ |
|---|

En appliquant cette formule pour les notes obtenues à chacun des exercices, nous avons donc été en mesure de calculer l'ensemble des progressions pour tous les sujets (cf. tableau récapitulatif en annexe 46), mis à part ceux pour lesquels il manquait des données. Dans ce cas, la progression était considérée comme une donnée manquante.

✓ Classement des sujets en fonction de leurs progressions

Il est important de bien avoir conscience que les scores de progression sont propres à chaque exercice et qu'il n'est pas envisageable de calculer directement à partir de ceux-ci un score de progression globale pour chaque sujet. De ce fait, il nous a alors fallu définir d'autres critères qui permettaient de classer les sujets en fonction de leurs différentes progressions. Nous avons à cet effet utilisé le principe de la médiane qui partage le groupe de sujets en deux sous-groupes autour de sa valeur de telle sorte que 50% des sujets aient obtenu plus que sa valeur et 50% des sujets moins que sa valeur. En suivant ce raisonnement, le choix a été fait dans ce contexte d'utiliser les quartiles (Q) qui, à partir de la médiane, distribuent les sujets dans quatre sous-ensembles dont 25% des sujets ont obtenu une note inférieure à Q1, 25% ont une note supérieur à Q3 et 50% se situent dans l'intervalle interquartile [Q1-Q3], Q2 correspondant à la valeur de la médiane. Ainsi, cette catégorisation permettra de distinguer les sujets en fonction de leur appartenance à l'un ou l'autre de ces quatre interquartiles, l'interquartile [0-Q1] contenant les sujets dont les scores de progression sont les plus faibles (catégorie *basse*), [Q1-Q2] ceux de la catégorie *intermédiaire inférieure*, [Q2-Q3] ceux de la catégorie *intermédiaire supérieure*, et enfin [Q3-Q4], ceux de la catégorie *élevée*.

Cette répartition des sujets dans les interquartiles facilite la vision d'ensemble de la répartition des sujets en fonction de leurs scores de progression, pour un exercice et dans une langue (FLE-exercice 1 par exemple).

Les tableaux 27 et 28 ci-dessous présentent les quartiles et les conditions d'appartenance aux différentes catégories en fonction des exercices et des langues.

| | | FLEex1 | ALex1 | FLEex2 | ALex2 |
|------------------------------------|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Premier quartile | Q1 | 0,27 | 0,00 | 0,04 | 0,04 |
| Deuxième quartile (médiane) | Q2 | 0,48 | 0,47 | 0,11 | 0,17 |
| Troisième quartile | Q3 | 0,58 | 0,72 | 0,16 | 0,30 |
| Catégorie élevée | SP>Q3 | SP>0,58 | SP>0,72 | SP>0,16 | SP>0,30 |
| Catégorie intermédiaire supérieure | Q2<SP<Q3 | 0,48<SP<0,58 | 0,47<SP<0,72 | 0,11<SP<0,16 | 0,17<SP<0,30 |
| Catégorie intermédiaire inférieure | Q1<SP<Q2 | 0,27<SP<0,48 | 0,00<SP<0,47 | 0,04<SP<0,11 | 0,04<SP<0,17 |
| Catégorie basse | SP<Q1 | SP<0,27 | SP<0,00 | SP<0,04 | SP<0,04 |

Tableau 27 : quartiles et critères d'appartenance aux catégories de scores de progression 1

| | | FLEex4 | ALex4 | FLEex5 | ALex5 |
|------------------------------------|----------|-------------------|-------------------|----------------|--------------|
| Premier quartile | Q1 | -0,14 | -0,14 | -0,27 | 0,11 |
| Deuxième quartile (médiane) | Q2 | 0,03 | 0,00 | -0,04 | 0,23 |
| Troisième quartile | Q3 | 0,12 | 0,20 | 0,09 | 0,29 |
| Catégorie élevée | SP>Q3 | SP>0,12 | SP>0,20 | SP>0,09 | SP>0,29 |
| Catégorie intermédiaire supérieure | Q2<SP<Q3 | 0,03<SP<0,12 | 0,00<SP<0,20 | -0,04<SP<0,09 | 0,23<SP<0,29 |
| Catégorie intermédiaire inférieure | Q1<SP<Q2 | - 0,14<SP<0,03 | - 0,14<SP<0,00 | -0,27<SP<-0,04 | 0,11<SP<0,23 |
| Catégorie basse | SP<Q1 | SP<-0,14 | SP<-0,14 | SP<-0,27 | SP<0,11 |

Tableau 28 : quartiles et critères d'appartenance aux catégories de scores de progression 2

Mais il n'est pas encore possible à ce stade de pouvoir combiner ces résultats afin de pouvoir identifier les sujets dont les progressions sont les plus élevées sur l'ensemble des exercices des quatre tests. Pour cela, nous avons choisi d'utiliser une pondération en fonction des catégories identifiées. Ainsi, un score appartenant à la catégorie *élevée* aura un coefficient de 2 en positif, celui de la catégorie *intermédiaire supérieure* de 1 en positif, celui de la catégorie *intermédiaire inférieure* de 1 en négatif et celui de la catégorie *basse* de 2 en négatif. Dans le cas des données manquantes, nous avons opté pour l'attribution de la catégorie moyenne pour chacun des sujets afin de conserver la tendance de catégorie globale.

Chacun des sujets se voit donc attribuer une note de score de progression globale. Et selon le même procédé de la mise en catégories par le calcul de quartiles, chaque sujet pourra alors être identifié comme appartenant à une catégorie en fonction de la globalité des tests.

Nous présentons ci-dessous (tableau 28) un exemple des données relatives au sujet 1, ses scores de progression par exercice et par test et la catégorie correspondante signalée par une couleur (vert pour la catégorie *élevée*, jaune pour *intermédiaire supérieure*, orange pour *intermédiaire inférieure* et rouge pour *basse*), le nombre de scores appartenant à chacune des catégories, la note globale correspondante à la combinaison pondérée de ses différents scores de progression et, pour finir, sa catégorie générale de score de progression.

| | FLEex1 | ALex1 | FLEex2 | ALex2 | FLEex4 | ALex4 | FLEex5 | ALex5 |
|---------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| sujet01 | 0,68 | 0,13 | 0,11 | 0,04 | -0,88 | -0,92 | | 0,24 |
| | SP de Categorie1 | SP de Categorie2 | SP de Categorie3 | SP de Categorie4 | Categorie moyenne | Données manquantes | Note globale | Categorie globale |
| | 3 | 1 | 2 | 1 | Q2 | 1 | -4 | 1 |

Tableau 29 : extrait du tableau récapitulatif des scores catégories de progression

Le tableau récapitulatif de l'Annexe 46 permet de visualiser cette catégorisation pour l'ensemble des sujets, ainsi que le score global obtenu par chacun des sujets. Le classement qui a découlé de ces scores a permis d'identifier les sujets 01, 06, 15, 16, 18, 23, 25, 27 et 30 comme appartenant à la catégorie *basse*, c'est à dire comme étant les sujets dont la progression sur l'ensemble des tests était la plus faible. Les sujets 03, 08, 19, 21, 31 et 32 sont quant à eux dans la catégorie *élevée* et sont donc ceux dont la progression était la plus élevée sur l'ensemble des tests.

L'identification de ces sujets sera d'une grande importance, comme nous le verrons en 4.3, pour faire le parallèle avec leur comportement au cours de la session de formation, à travers la régularité ou la fréquence de leurs échanges, ainsi que le caractère interactif de ceux-ci.

4.2 INTERACTIVITÉ INTERCOMPRÉHENSIVE

La méthodologie suivie pour les calculs relatifs à la détermination du degré d'interactivité intercompréhensive des sujets au cours de la session de formation plurilingue a été explicitée précédemment dans le point 3.4.4.2. Il ne s'agit pas ici de reprendre ces explications mais d'en extraire des conclusions quant au comportement des sujets en termes d'interactivité intercompréhensive.

4.2.1.1 *Le critère intercompréhensif*

L'analyse qualitative présentée dans l'annexe 40 permet de déterminer que 13 sujets n'utilisent qu'une seule langue sur l'ensemble de leurs messages (6 le catalan et 7 l'espagnol), 12 sujets en utilisent deux (8 le couple catalan/espagnol, 1 catalan/français, 1 espagnol/français et 1 espagnol/italien) tandis que huit autres sont identifiés comme trilingues⁷⁹ catalan/espagnol/français. Ce sont les sujets 2, 8, 12, 17, 20, 22, 28 et 29. Seul un des messages du sujet 29 est bilingue français-catalan.

Afin de pouvoir mesurer quantitativement, c'est à dire d'obtenir une note-valeur de la variable de l'alternance des langues, des données supplémentaires nécessaires, concernant la raison du maintien d'une seule langue (ainsi que le choix de celle-ci), l'expression en deux langues (et les raisons de cette dualité) ou le recours à une troisième langue (majoritairement le français). Sans informations concernant ces choix, nous ne sommes pas en mesure d'interpréter de manière fiable ces données. En effet, les sujets n'utilisant que le catalan ou l'espagnol l'ont-ils fait dans un objectif réfléchi de maintien du contrat didactique de la session Galanet qui incite fortement les lycéens à « offrir leur langue aux autres » ? Les sujets qui ont opté pour l'alternance bilingue l'ont-ils fait pour les mêmes raisons, et ils auraient seulement un bilinguisme plus prononcé ? Les sujets trilingues ont-ils « enfreint » volontairement le contrat didactique en optant pour une autre des consignes de la session à savoir « favoriser les interactions » et en s'adaptant donc volontairement aux langues en présence dans les sujets de discussion et aux participants aux interactions ?

Il nous est impossible de répondre de manière certaine à ces interrogations, mais à l'analyse plus fine des sujets de discussion et de l'insertion des messages, notamment

⁷⁹ On oppose ici le terme *trilangue* à celui de *trilingue*. Le sujet trilingue utilise trois langues à l'intérieur d'un même message tandis que le sujet trilangue écrit ses messages en trois langues, mais peut n'utiliser qu'une seule langue par message. Il en est de même pour les dichotomies monolange/monolingue et bilangue/bilingue.

pour les sujets trilingues, il semblerait que le recours à une deuxième et/ou troisième langue soit effectivement lié aux messages précédents dans l'interaction. Par exemple, le recours à l'espagnol est fréquent lors de sujets de discussion où les participants s'expriment en portugais, en italien et en espagnol (du Brésil). L'utilisation du français (ou de l'italien dans un cas) est fortement liée lui aussi à la présence majoritaire de ces langues dans les sujets de discussion, renforcé dans le cas où le sujet répond directement à un participant s'exprimant dans cette langue.

Alors oui, nous pouvons supposer que les sujets adaptent le choix de la langue utilisée en fonction de l'interaction mais sans aucune certitude malheureusement. De ce fait, le choix a été fait dans ce cadre de ne pas fournir de note à intégrer au calcul de l'interactivité mais de conserver le caractère mono-, bi- ou trilingue des messages. Cette information sera toutefois prise en compte pour les conclusions.

4.2.1.2 Classement des sujets en fonction de leur degré d'interactivité

Le degré d'interactivité a été calculé, comme expliqué dans le point 3.4.4.2., en fonction du score de connexions et du score de plurifonctionnalité obtenus par les sujets. Il est à la fois représentatif du nombre de connexions, du nombre de messages déposés et de la plurifonctionnalité de ceux-ci (i.e. de la présence de marqueurs de fonctionnalité présents dans les messages). Des catégories d'interactivité ont été déterminées selon la même procédure que pour les scores de progression, c'est-à-dire en identifiant les quartiles ($Q1 =$, $Q2 =$, $Q3 =$ et $Q4 =$) et en créant à partir de ceux-ci des catégories (élevée, intermédiaire haute, intermédiaire basse et basse) permettant de regrouper les sujets en fonction de leur score d'interactivité.

Les sujets sont répartis de la manière suivante en fonction de la catégorie d'interactivité :

- Elevée : 8 sujets (sujets 02, 07, 08, 17, 22, 28, 29 et 30)
- Intermédiaire haute : 8 sujets (sujets 04, 06, 11, 19, 20, 26, 31 et 32)
- Intermédiaire basse : 8 sujets (sujets 01, 03, 05, 09, 13, 14, 27 et 33)
- Basse : 9 sujets (sujets 10, 12, 15, 16, 18, 21, 23, 24 et 25)

Un tableau récapitulatif (cf. Annexe 47) met en relation la catégorie interactive de chaque sujet avec sa caractéristique d'alternance de langues. Bien que ce deuxième paramètre n'ait pas été pris en compte de manière directe, il n'en est pas moins

intéressant de faire remarquer que sur les 8 sujets dont la catégorie d'interactivité est élevée, 6 sujets ont une caractéristique trilingue, sur les 8 au total des sujets trilingues. Ces résultats tendraient donc à confirmer que les sujets les plus interactifs sont aussi les plus intercompréhensifs⁸⁰.

4.3 MISE EN RELATION

Dans le point 4.1 de ce chapitre ont été présentés les résultats des analyses réalisées sur tous les exercices des tests (FLE/AL, pré- et post-test), analyses statistiques (exercices 1, 2, 4 et 5) ou qualitatives (exercices 3 et 6). Ces analyses ont permis d'identifier les exercices pour lesquels les progrès ont été significatifs (exercices 1 et 2 pour le FLE, 1, 2 et 5 en AL) entre les pré- et post-tests mais également de mettre en évidence des relations entre les notes initiales et finales aux tests dans les différents exercices (relation en FLE pour les exercices 2 et 5, et en AL pour l'exercice 4). Pour clôturer cette première partie axée sur les résultats des tests, un score de progression a été calculé, dans un premier temps pour chacun des exercices et par langue (c'est à dire FLEex1, ALex1, FLEex2...), puis pour l'ensemble des exercices afin d'obtenir un classement des sujets en fonction de leurs progrès sur l'ensemble des tests. Nous rappelons que les objectifs étaient a) d'observer les progressions des élèves, tous sujets confondus, et ensuite pour chacun des sujets, et b) de comparer (cf. 4.2) ces résultats avec la nature, plus ou moins interactive, de leur participation (plus précisément, le degré d'interactivité intercompréhensive) au cours du suivi de la session.

Pour ce faire, les critères suivants ont été retenus : nombre de connexions, nombre de messages, plurifonctionnalité des messages et alternance de langues pour l'obtention d'un score d'interactivité intercompréhensive, permettant un classement des sujets, en fonction de celui-ci. À la suite du calcul des deux scores - ceux obtenus au terme de l'expérimentation et de l'analyse qualitative des productions dans les forums-, nous avons pu procéder à des statistiques inférentielles, sous forme de régression linéaire multiple afin d'établir s'il existe, pour chacun des sujets, une relation entre le score d'interactivité et le score de progression obtenu pour chacun des exercices et des tests (FLE/AL, pré-et post-test).

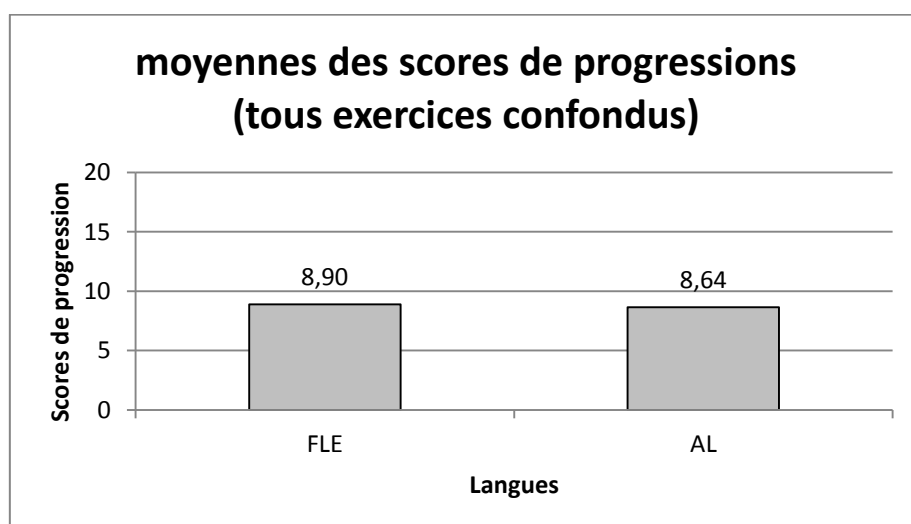
⁸⁰ bien que, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises, cette relation demanderait à être confirmée par des analyses fines et rétroactives complémentaires non réalisables

Une analyse de régression multiple, significative, ne montre pas d'effet de langue (X^2 Wald(1) = 0.13, n.s), mais un effet de l'exercice (X^2 Wald(3) = 112.07, $p < 0.001$), ainsi qu'une interaction entre la langue et l'exercice (X^2 Wald(3) = 9.24, $p < 0.05$), en plus d'un effet de l'interactivité (X^2 Wald(1) = 6.28, $p < 0.05$)

Nous présentons ci-dessous les explications et les implications de ces différents points.

1) *pas d'effet de langue*

Tous exercices confondus, les scores de progression évoluent de manière similaire en AL (score de 8,64) et en FLE (score de 8,90). Autrement dit, sans prendre en compte le score d'interactivité des sujets et en faisant une moyenne des scores de progression pour tous les exercices, on observe que les scores de progression en FLE et en AL ne présentent pas de différences significatives.



Graphique 16 : représentation des moyennes des scores de progression en fonction de la langue

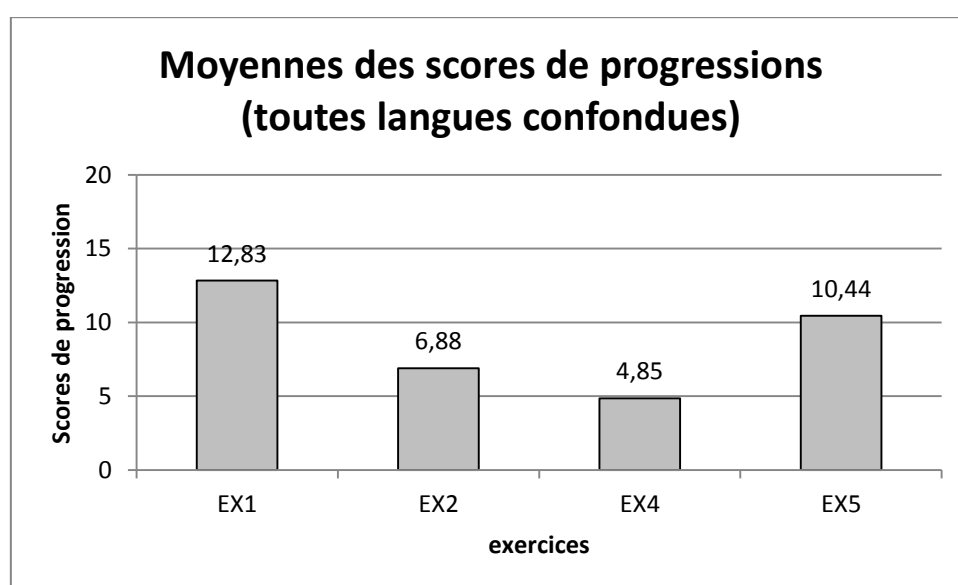
2) *Effet de l'exercice*

Toutes langues confondues, les scores de progression n'évoluent pas de la même manière en fonction des exercices.

Les exercices qui présentent les scores de progression les plus importants sont les exercices de repérage de la cohésion/cohérence textuelle (score de 12,83) et de segmentation (score de 10,44), ce qui donnerait à penser que ces exercices sont aptes à faire acquérir des compétences d'ordre métalinguistique : mobilisation de connaissances et développement de compétences pour la reconnaissance des codes

textuels et des marques typographiques de structuration, pour le premier, et de compétences axées sur la reconnaissance d'une structure morphologique et syntaxique, pour le second (composants syntagmatiques, monèmes, lexèmes et morphèmes).

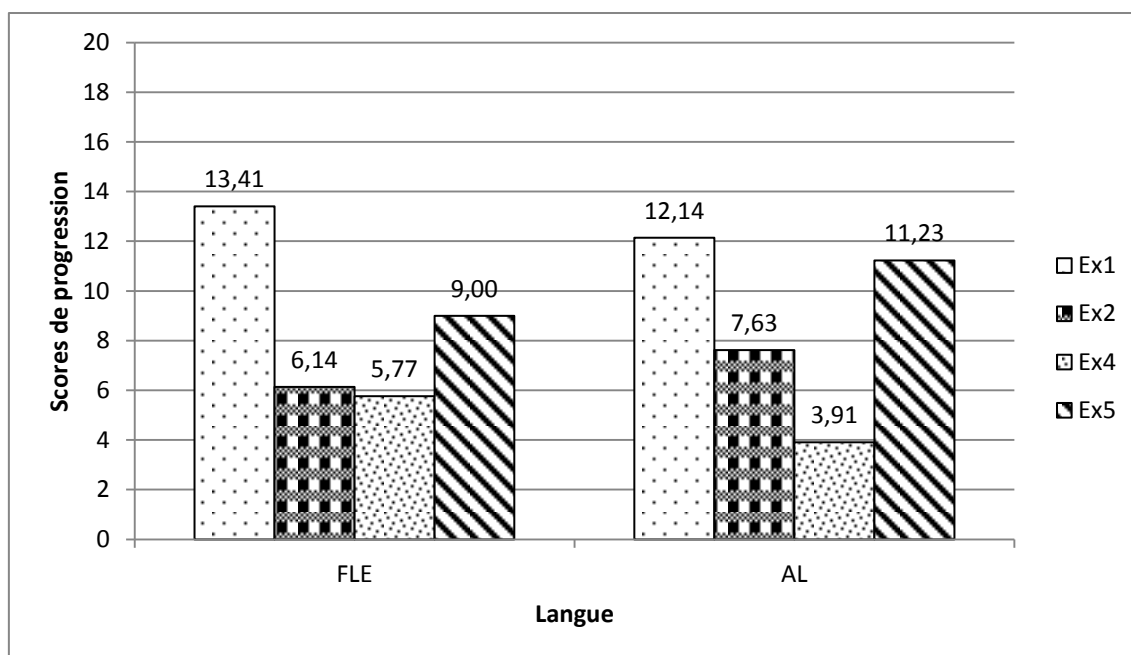
Les exercices de décodage global d'un texte (score de 6,88) et de transposition (score de 4,85), dont les scores de progression sont plus limités, visent le transfert de stratégies de compréhension en contexte, la reconnaissance de mots transparents et l'élucidation des mots opaques. Ces résultats sembleraient indiquer que ces exercices sont moins adéquats au développement et à l'acquisition de compétences plus axées sur le sens.



Graphique 17 : représentation des moyennes des scores de progression en fonction de l'exercice

3) Interaction langue*exercice

Les scores de progression des sujets évoluent en fonction de la langue et de l'exercice, la différence de progression entre les exercices n'étant pas la même en FLE et en AL.



Graphique 18 : représentation de l'effet de l'interaction langue*exercice sur les scores de progression

Ce graphique met en évidence que, sans prendre en compte l'interactivité, les moyennes des scores de progression varient en fonction à la fois de la langue et de l'exercice. En effet, on observe que, comme on l'a vu pour les deux blocs linguistiques (cf. graphique 16), les exercices de repérage de la cohésion/cohérence textuelle (exercice 1) et de segmentation (exercice 5) sont ceux qui présentent le plus fort score de progression aussi bien en FLE qu'en AL. Néanmoins, alors qu'en FLE les sujets progressent significativement plus dans le premier que dans le second (13,41 et 9,00 respectivement), la différence en AL n'est pas significative. Pour ce qui est des exercices de décodage global et fin d'un texte (exercice 2) et de transposition (exercice 4), les scores de progression sont similaires en FLE (6,14 et 5,77) tandis qu'en AL, le score de progression du premier est significativement supérieur à celui du second (score de 7,63 vs. 3,91).

Par ailleurs, on peut observer que la progression est supérieure en FLE à celle en AL pour l'exercice de repérage de la cohésion/cohérence textuelle et celui de la transposition, tandis que c'est le contraire pour l'exercice de décodage global et fin d'un texte et celui de la segmentation.

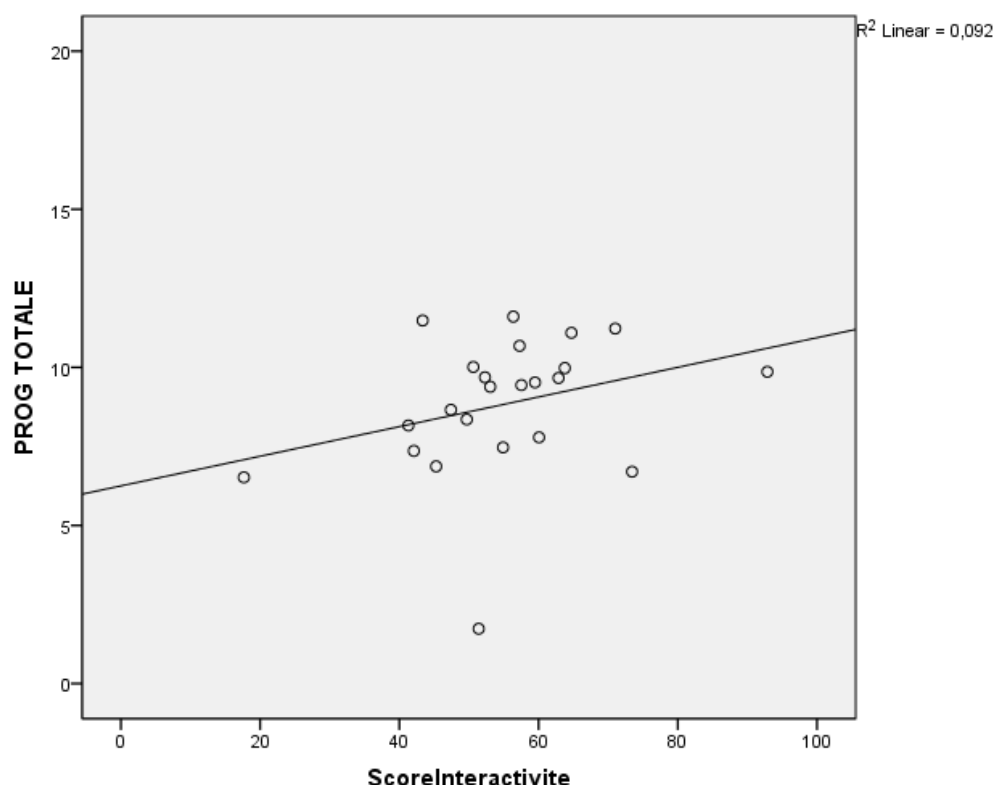
Les exercices les plus aptes à favoriser le développement de compétences seraient, en FLE comme en AL, et dans un ordre décroissant : (1) l'exercice centré sur la mobilisation de compétences et de connaissances pour la reconnaissance des codes textuels et des marques typographiques de structuration, (2) celui visant la reconnaissance d'une structure lexicale et syntaxique, puis (3) celui axé sur le transfert

de stratégies de compréhension à partir de l'exploitation du contexte et le transfert des savoirs empiriques et finalement (4) l'exercice focalisé sur le transfert / la reconnaissance de mots transparents et l'élucidation de mots opaques à partir du contexte.

Il semblerait que (i) plus les compétences visées par les exercices sont axées sur la macrostructure de l'écrit, plus les scores de progression de ces exercices sont élevés, et que (ii) plus les compétences sont centrées sur la microstructure et l'accès au sens (versant lexical), moins les scores de progression sont élevés, impliquant une moindre visibilité immédiate du développement de ces compétences.

4) *Corrélation positive ($B = 0,048$) du score d'interactivité*

Plus le score d'interactivité est élevé, plus la progression est forte, toutes langues et tous exercices confondus. Ce résultat confirme donc notre hypothèse selon laquelle un degré d'interactivité élevé faciliterait l'acquisition des compétences ciblées par les différents exercices, et ce, autant en AL qu'en FLE.



Graphique 19 : représentation de l'effet du score d'interactivité sur les scores de progressions

Les analyses statistiques ont bien démontré qu'il existait un effet de l'interactivité sur les moyennes de scores de progression, mais il nous a alors semblé important de compléter ces résultats avec des analyses qualitatives visant à vérifier les sous-hypothèses suivantes :

- Sous-hypothèse 1

Les sujets dont les progressions sont les plus élevées sont également ceux dont le degré d'interactivité intercompréhensive est le plus élevé.

- Sous-hypothèse 2

Les sujets dont les progressions sont les moins élevées sont également ceux dont le degré d'interactivité intercompréhensive est le moins élevé.

Afin de vérifier ces sous-hypothèses, nous proposons ci-dessous un tableau qui représente la répartition des sujets en fonction à la fois de (i) leur catégorie de progression mais également de (ii) leur catégorie d'interactivité intercompréhensive.

| Catégories | Cat. SI 1 | Cat. SI 2 | Cat. SI 3 | Cat. SI 4 | Total |
|------------|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------|
| Cat.SP 1 | 5 sujets (15, 16, 18, 23 et 25) | 2 sujets (01 et 27) | 1 sujet (06) | 1sujet (30) | 9 sujets |
| Cat. SP 2 | 2 sujets (10 et 12) | 2 sujets (09 et 33) | 2 sujets (04 et 20) | 3 sujets (02, 22 et 29) | 9 sujets |
| Cat. SP 3 | 1 sujet (24) | 3 sujets (05, 13 et 14) | 2 sujets (11 et 26) | 3 sujets (07, 17 et 28) | 9 sujets |
| Cat. SP 4 | 1 sujet (21) | 1 sujet (03) | 3 sujets (19, 31 et 32) | 1 sujet (08) | 6 sujets |
| Total | 9 sujets | 8 sujets | 8 sujets | 8 sujets | 33 sujets |

Tableau 30 : répartition des sujets dans les doubles catégories de Score de progression et Score d'interactivité

Légende : Cat. (Catégorie), SP (Score de progression), SI (Score d'Interactivité intercompréhensive)

A partir de ce tableau, on peut observer plusieurs situations qui permettront de répondre aux sous-hypothèses :

- Les sujets se situant dans la catégorie haute des scores de progression (Cat. SP 4) se répartissent majoritairement dans les catégories hautes de score d'interactivité intercompréhensive (Cat. SI 3 et Cat. SI 4)
- Les sujets se situant dans la catégorie basse de scores de progression (Cat. SP 1) sont majoritairement regroupés dans la catégorie basse de scores d'interactivité intercompréhensive (Cat. SI 1)
- Les sujets se situant dans la catégorie haute des scores d'interactivité intercompréhensive (Cat. SI 4) sont répartis majoritairement dans les catégories intermédiaires des scores de progression (Cat. SP 2 et Cat. SP 3)

Les deux sous-hypothèses sembleraient donc être validées : (i) les sujets dont les scores de progressions sont élevés ont également des scores d'interactivité intercompréhensive élevés (majoritairement dans les catégories supérieures), (ii) les sujets dont les scores de progression sont faibles sont également des sujets dont les scores d'interactivité sont bas. A la nuance près que les sujets qui appartiennent à la catégorie élevée de scores d'interactivité intercompréhensive ne vérifient pas la réciprocity de la sous-hypothèse 1 (troisième situation présentée *supra*).

Certains sujets se révèlent atypiques, ne cadrant pas avec les sous-hypothèses émises, notamment les sujets des cases Cat. SP 4/Cat. SI 1 (sujet21) et Cat. SP 1/ Cat. SI 4 qui sont à l'extrême opposé des sous-hypothèses. Nous avons donc souhaité regarder plus en détail les scores obtenus par ces sujets et essayer de trouver des explications à ces comportements.

Lorsque l'on se reporte aux données relatives aux scores de degré d'interactivité du sujet21, on s'aperçoit qu'il se situe dans la partie très supérieure de la catégorie basse, à la limite de la catégorie intermédiaire. Il n'en reste pas moins que ce score reste faible, et que nous ne sommes pas en mesure de déterminer les raisons de l'évolution positive et forte de ses résultats. En ce qui concerne le sujet30, son comportement interactif global élevé tient à un nombre important de connexions et de messages déposés. Par contre, le contenu plurifonctionnel et l'alternance de langues des messages n'est pas en relation avec cette participation forte. Nous estimons donc qu'il serait légitime de

penser que ce sujet, bien que fortement intéressé par le côté participatif de la plateforme, n'aurait peut-être pas compris les enjeux de la formation, ni mis en œuvre les stratégies nécessaires au transfert de compétences afin de pouvoir obtenir des scores de progression élevés.

De plus amples données sur les sujets pourraient sans doute permettre d'affiner ces analyses dans le but de comprendre les tenants et les aboutissants des comportements des sujets. Des études de cas permettraient certainement d'élargir l'objectif de notre recherche en menant à bien une approche interprétative des comportements.

5 CONCLUSIONS

Au terme de ce travail de recherche, nous avons pris conscience d'avoir traité un sujet important pour ce qui concerne la poursuite des études portant sur l'identification des liens qui existent entre l'acquisition de compétences plurilingues et l'immersion, en interaction, dans une dynamique d'échanges langagiers pluriels. D'autre part, nous nous sommes rendu compte de l'étendue que revêtaient nos objectifs et de la portée limitée de l'appareil méthodologique emprunté pour en rendre compte de manière plus complète. Non pas que ces deux aspects n'étaient pas en mesure d'apporter des résultats de valeur, mais parce que nous n'avons fait que pénétrer dans un domaine très vaste et complexe car directement associé à la psycholinguistique, aux théories de l'apprentissage, à la didactique des langues et surtout, à l'expérimentation en sciences humaines.

Nous avons réalisé dès le début des premiers essais que les limites -en termes de conditions expérimentales et de portée des résultats- de notre recherche devraient être circonscrites, contrôlées, et même, restreintes.

C'est un constat qui a pu nous paraître décevant, en première instance, mais nous avons vite compris que cette limitation pouvait constituer la base solide de réflexions futures, plus vastes et conséquentes, si elles apportaient les éléments constitutifs à un progrès dans l'orientation de la méthodologie intercompréhensive (formalisation des méthodes, évaluation, animation des formations en réseaux).

Cette citation d'Émile Benveniste traduit bien l'évolution de notre perception au cours de cette recherche, sans qu'elle sous-entende une limitation des perspectives ouvertes par celle-ci et dont nous avons eu conscience à chacune des étapes de la progression du travail : « *Une méthode aux prises avec les difficultés d'un problème réel se laisse au moins juger sur les solutions qu'elle propose, tandis qu'à raisonner sur des conclusions acquises, on est sûr de gagner sans risque, et de n'enseigner que le connu* ⁸¹ ».

Les objectifs de notre recherche étaient de rendre compte de compétences qui pouvaient être optimisées et activées grâce à l'immersion dans une dynamique d'échanges plurilingues stimulants, culturellement et socialement, dans lesquels cette caractéristique

⁸¹ Émile Benveniste, « Problèmes sémantiques de la reconstruction » (1954), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p. 307.

permettait de dépasser les limites étroites du caractère *étranger* de langues mal ou encore peu connues.

L'appareil méthodologique conçu et utilisé devait être à même d'en rendre compte et les tests auxquels se soumettaient les sujets d'un échantillon homogène de participants devaient apporter des résultats en termes de gain, de progression de la compétence plurilingue, profitable tant en contexte de langue enseignée dans une *approche singulière* que de langues pratiquées dans une *approche plurielle*.

Dans un premier temps, nous sommes à même d'affirmer que le protocole, tel qu'il a été élaboré et mis en place, a pu démontrer son adéquation à un contexte scolaire spécifique celui du lycée, dans lequel les contraintes temporelles et curriculaires sont pourtant fortes. Les deux pendants de ce protocole, les tests et la formation, se sont avérés appropriés pour la vérification des hypothèses émises par la recherche, en fournissant les conditions nécessaires à l'obtention de données riches permettant des analyses depuis des points de vue divers et complémentaires.

La réalisation des tests sous forme de questionnaires en ligne a permis de proposer aux élèves des exercices sous un format attrayant et facile à maîtriser, qui favorisait en même temps une passation contrôlée, régie par les limites de temps, et facilitait de manière conséquente le recueil des données.

Le choix de la plate-forme Galanet comme support didactique à la formation plurilingue est également apparu comme pertinent. Les élèves, bien que familiarisés aujourd'hui à de nombreux moyens de communication divers et variés, (plus évolués en termes de graphisme et de fonctionnalités que Galanet), n'ont cependant pas systématiquement l'occasion de les utiliser dans un contexte scolaire. Ils ont donc apprécié cette mise en relation de ces deux mondes à laquelle s'est ajoutée la convivialité de la plate-forme. La mise en contact avec d'autres personnes, de langues et de cultures variées, ainsi que la réalisation d'interactions authentiques n'ont pas fait défaut au cours de la session vécue et ces paramètres se sont donc ajoutés aux éléments favorables au choix de ce support.

Nous avons par conséquent bénéficié d'un cadre logistique adéquat qui nous a permis de procéder, dans un deuxième temps, au traitement des données. Les analyses statistiques, envisagées somme toute suffisamment tôt dans la recherche, ont permis une mise en relief optimale des résultats et une interprétation dépassant le simple constat des données des tests. La plate-forme Calico a permis d'envisager les analyses des

interactions sous un angle novateur et une approche paramétrisée en termes de *marqueurs d'interactivité*.

C'est par la réflexion menée sur les résultats de la double analyse effectuée à partir de ces deux outils complémentaires de traitement des données que la formalisation du bien-fondé de notre hypothèse a pu se faire. Il semble bien qu'une participation active à une formation plurilingue et pluriculturelle constitue un déclencheur irrécusable de la capacité des apprenants à activer des compétences qui ne leur sont pas étrangères, mais dont ils prennent conscience. C'est l'explication que l'on peut proposer au fait que, bien que s'agissant d'opérations de traitement de la réalité parfaitement *entraînées*, (identification des constituants, assimilation de la *variation*, recours au co-texte et au contexte, etc.) la prise de conscience par les élèves du *modus operandi* et de l'efficacité de ces opérations s'est vue amplifiée par le fait qu'ils ne disposaient que de leurs propres stratégies perceptives de compréhension pour appréhender les textes.

Il s'avère que si l'on peut accéder au sens de messages de langues peu ou méconnues, c'est bien qu'un autre traitement du signe se fait en parallèle de la simple association univoque d'un signifiant et d'un signifié (dans le cas précis des approches plurielles, en particulier). Le sens d'un message n'a rien d'immanent. C'est le résultat d'un triple processus "*perception, interprétation, compréhension*" faisant intervenir les caractéristiques du message, l'expérience, le contexte, les mécanismes perceptifs (d'assimilation et de dissimulation), nos préacquis, etc. Ce sont ces mêmes mécanismes d'inférence qui sont mis en œuvre en immersion en contextes plurilingues.

Les différents éléments décrits (l'élaboration du protocole, sa mise en place effective, le recueil des données et leur traitement envisagé sous des angles complémentaires par l'utilisation d'outils appropriés) sont autant de facteurs qui ont contribué à obtenir des résultats. L'ensemble, constitué par (i) l'analyse des données relatives aux six exercices et (ii) l'analyse des interactions ayant eu lieu au cours de la session de formation, a permis d'observer le déploiement de compétences ciblées par les exercices (en termes de progression dans le cas des analyses quantitatives ou au moyen de la mise en évidence de tendances lors des analyses qualitatives), en relation avec le comportement interactif et intercompréhensif.

Il a alors été possible de procéder à l'identification des compétences qui avaient été le plus activées par l'intermédiaire du protocole. Les résultats mettent en évidence que les

progressions les plus importantes se réalisent pour les exercices axés sur les compétences relatives à la macrostructure de l'écrit. En effet, le classement des exercices établi en fonction des scores de progression laisserait à penser que, plus les compétences sont liées à l'identification de patrons ou de structures pour le repérage de jalons, plus la progression est élevée et identifiable. A l'opposé, plus les exercices sont basés sur des compétences liées à l'assignation, hors contexte (ou co-texte) de signifiés à des signifiants inconnus et isolés, plus il semblerait que la progression ne soit pas aussi facilement identifiable. Ce constat confirme bien les propos antérieurs sur la nature complexe et non univoque du sens, ce qui conduit à la nécessité d'un temps de formation plus long et tutoré afin de donner aux apprenants des moyens supplémentaires pour faciliter la mise en évidence du développement de compétences, moins naturelles, de perception, interprétation, compréhension.

Sans pouvoir valider l'ensemble des hypothèses, un profil a néanmoins pu être établi, mettant en relation le degré d'interactivité intercompréhensive des sujets avec leur comportement en termes de progressions. Une tendance se dégagerait, qui tendrait à valider les hypothèses selon lesquelles l'immersion active favorise la progression de l'apprenant, notamment pour ce qui concerne l'activation de processus naturels de traitement de la réalité (dans notre cas des documents-soutiens écrits).

Finalement, dans la perspective de fournir aux chercheurs et pédagogues la possibilité de tirer profit de notre travail et d'optimiser leur méthodologie, nous nous proposons maintenant de présenter des réflexions constructives, issues de nos résultats, et de suggérer des pistes de recherche.

Nous avons pu mettre en évidence que les exercices basés sur les compétences axées sur (i) la reconnaissance des codes textuels et des marques typographiques de structuration et (ii) sur la reconnaissance d'une structure lexicale, morphologique et syntaxique présentaient des scores de progression élevés au terme d'une formation plurilingue (interactionnelle et intercompréhensive). Il serait alors intéressant de le vérifier dans d'autres contextes de formation plurilingue (modification de la nature des interactions, de la durée de la formation, des langues en présence...) ou encore, par exemple, sur la base de documents-soutiens diversifiés (utiliser des textes littéraires plutôt que journalistiques par exemple, modifier le niveau de difficulté de ces soutiens, changer de

langues de support...) afin de déterminer avec plus de précision les déclencheurs de cette évolution.

Dans l'optique opposée, mais complémentaire, nous n'avons pas pu identifier avec certitude l'origine de la progression moindre des scores en ce qui concerne les exercices centrés sur les compétences de (i) compréhension à partir de l'exploitation du contexte et le transfert des savoirs empiriques et de (ii) reconnaissance de mots transparents et élucidation de mots opaques à partir du contexte. Il nous semblerait indispensable de pouvoir mettre ces compétences à l'épreuve dans d'autres situations, en faisant varier notamment la durée de la formation, la méthodologie de traitement des données pour cibler plus précisément des sous-éléments de ces compétences ou, là encore, les documents-soutiens. On ne peut que supposer que les exercices font appel à des compétences que les tests ou les soutiens eux mêmes n'ont pas favorisées ou que ces dernières sont plus complexes à mettre en oeuvre.

Finalement, pour conclure le thème des compétences, nous regrettons de ne pas avoir pu (ou su) analyser de manière plus précise les compétences d'interculturalité et reproduction de modèles discursifs, qui ont pourtant un rôle majeur dans la construction de l'apprentissage d'une (ou plusieurs) langue(s) et l'appropriation d'une (ou plusieurs) culture(s). Une réflexion sur la méthodologie de traitement du type de données fournies par notre protocole devrait être menée afin de pouvoir mener à des analyses plus précises, allant au-delà des tendances (positives) identifiées. Cependant, la reconnaissance de la distinction entre le culturel et l'interculturel s'est montrée possible à établir. Elle a permis de reconnaître la simple transmission et reconnaissance d'objets culturels face à la valeur ajoutée de l'échange interculturel qui suppose la volonté de partage d'un savoir ou d'une expérience culturels.

La plate-forme Calico s'est avérée à la hauteur des ambitions de notre recherche, s'ajustant aux besoins évolutifs des analyses des messages et proposant des analyses fiables. Les erreurs d'identification de marqueurs sont toujours des problèmes d'entrée qualitatifs (et humains...). Nous pensons que notre travail, à l'état de balbutiements, gagnerait à être élargi, en particulier sur l'enrichissement des catégories, notamment des marqueurs discursifs, mais aussi dans une perspective généralisée à l'ensemble des forums des différentes (et nombreuses) sessions Galanet ou de manière transversale autour d'un moment-clé du scénario dans plusieurs sessions. Un autre aspect

complémentaire serait également l'utilisation par les enseignants de cet outil comme "tableau de bord", pour améliorer le suivi de la participation des élèves à partir d'indicateurs plus fins que ceux qui existent et comme moyen d'évaluation de l'interactivité dans le cadre de sessions de formation.

La plate-forme Galanet proposée pour une session entre lycéens s'est elle aussi révélée pertinente, et c'est alors beaucoup plus du côté du scénario, de la médiation et donc de la session proprement dite que des améliorations pourraient avoir lieu.

En ce qui concerne la session de lycéens de Galanet tout d'abord, et au vu de notre expérience sur ce protocole mais également dans d'autres contextes de recherche, il semblerait utile de se pencher sur l'adaptation du scénario à ce type de public, jeune et scolaire. Le peu de temps qu'ils peuvent accorder à la formation en plus de leurs obligations scolaires et la maturité variable des sujets, sont notamment des facteurs importants à prendre en compte pour l'organisation d'un scénario. Des réflexions à ce sujet ont d'ailleurs lieu dans le cadre du projet Miriadi⁸² (notamment sur le public, les phases et les contenus en termes de tâches) et aboutiront à des propositions sous peu, ainsi qu'à des expérimentations auxquelles il serait alors utile de participer.

Finalement, l'objectif de cette recherche menée en milieu scolaire était de contribuer à renforcer les données trop faibles sur l'apport d'une formation plurilingue à l'apprentissage d'une langue cible en milieu scolaire en vue d'une curricularisation de ces formations dans les programmes. Notre modeste contribution pourrait alors peut-être devenir le point de départ d'autres expérimentations dans d'autres contextes scolaires, par la variation des niveaux d'enseignement (écoles primaires, collèges, universités ou écoles supérieures), du niveau de langues et/ou des langues sources, ou encore par le choix d'établissements présentant des caractéristiques différentes (en fonction du pays par exemple).

Loin d'être une fin en soi, notre recherche se veut le point de départ de réflexions et de nouvelles expérimentations qui, nous l'espérons, contribueront à renforcer le développement des formations plurilingues dans les contextes variés et nombreux d'enseignement des langues afin de permettre à nos élèves de mettre à profit toute la richesse de cette didactique d'intercompréhension.

⁸² www.miriadi.net

6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alarcão, I., Andrade, A.-I., Araújo e Sá, M.-H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6, no 1, pp. 3-36.
http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua y Literatura* ISSN: 1130-0531, 24, pp. 45-64.
[www.http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916)

Auer, P. (1987). Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2. Lüdi (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen : Niemayer, pp. 57-74.

Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. *Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix.

Blanche-Benvéniste, C & Valli, A. (1997). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes, Le Français dans le monde*. Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette.

Bono, M. (2008). Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais. Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez des apprenants plurilingues. In Candelier, M. Ioannitou, G. Omer, D & Vasseur, M-T. () *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Presses Universitaires de Rennes, pp.93-107.

Bracke, D. (1998). Vers un modèle dynamique du transfert : les contraintes à respecter, *Revue des sciences de l'Éducation*, XXIV(2), pp. 235-266.

Bruner, J. (1983). *Child Talk*. New York: Norton.

Candelier, M. (éd.). (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boek – Duculot, Bruxelles.

Candelier, M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. In Cunningham, D., Freudenstein, R. & Odé, C. (dir.), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV* . pp.145-180. Belgrave : FIPLV.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, pp. 65-90. [<http://acedle.org/spip.php?rubrique56>]

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Schroder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CADre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes - Conseil de l'Europe.

Carpi, E. (2002). Internet : voz publica, voz privada. Coloquio Programa Galanet, *Textos electronicos e informatizacion didactica*, Madrid.

Carrasco Perea, E. (Ed.) (2010). Intercompréhension (s) : repères, interrogations et perspectives. Synergies Europe N°5, Revue du GERFLINT.

Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence ? *Notions en questions*, 6, pp. 9-18.

Castro Prieto, P., Sercu, L. & Méndez García, M. (2006). La construcción del aprendizaje cultural: análisis de las percepciones del profesorado de inglés. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ISSN 1576-5059, N°. 6, 2005-2006, pp. 151-172.

Cavalli, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme: de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue: regards francophones*, pp.27-50. Bern: Peter Lang.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeison, & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, pp. 8-20.

Cenoz, J., Hufeison, B. & Jessner, U. (éd.). (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris : Les Editions Didier.
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.

Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cortier, C. (2007). Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 18. pp. 15-28.

Cook, V.J. (2002). Background to the L2 user. In V.J. Cook (ed.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters (2002), pp. 1-28.

Cuq, J.P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Méthodologie de recherche en didactique des langues - Du positionnement épistémologique aux données de terrain. Actes de la journée "Notions en questions - Méthodologie de recherche en didactique des langues". Cahiers de l'Acedle, n° 4. pp. 1-20.

Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones pour une didactique des langues voisines. *Langages* n°39, pp. 51-64.

Dabène, L. (1996). Pour une *contrastivité* "revisitée". *Études de Linguistique Appliquée*. Revue de didactologie des langues-cultures, n°104, Didier, 393-400.

De Angelis, G. (2005). Interlanguage transfer of function words. *Language Learning*, 55, pp. 379-414.

De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In Cenoz, J., Hufeison, B. & Jessner, U. (dir.). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42-58.

De Pietro (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. In *Langage et société*, n°43. Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. pp. 65-89.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3002

De Pietro, J-F, Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In WEIL, D. & FOUGIER, H.(eds), *Actes du troisième colloque Régional de linguistique*, pp. 99-124, Strasbourg 28-29 avril 1988.

Degache, C. (1996). L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

Degache, C. (2006). Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. In *Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Grenoble : Université Stendhal-Grenoble3.

A consulter sur www.galanet.eu

Degache, C. (2010). Interacciones plurilingües en línea, intercomprensión y aprendizaje. Conférence du Master TICOM. Universitat Autònoma, Barcelone.

Degache, C ; Lòpez Alonso, C. & Séré, A. (2007). Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil* [En ligne], 36 | 2007. <http://lidil.revues.org/2473>

Degache, C., Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. J. Billiez (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, hommage à Louise Dabène, Lidilem, Grenoble, pp. 361-376.

www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf.

Debyser, F. 1970. La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française* n°8. pp. 31-61.

Debyser, F., 1971. Comparaison et interférences lexicales (français-italien). *Le Français dans le monde*, n° 81, p. 51-57.

Degache, C. (2008). Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension, communication présentée au Jahreskongress GMF, Qualität entwickeln. Leipzig, 27.-29. März 2008.

Déprez, S. (2009). Analyse contrastive de pratiques langagières en contextes endolingue, exolingue et d'intercompréhension. Tesina du Màster TICOM, UAB.
A consulter sur www.galanet.eu

Ducrot, O. (1985). Le dire et le dit, Paris, Minuit.

Ellis, H. (1965). The transfer of learning. New York, NY: Macmillan.

Ellis, R. (1991). Second language acquisition and language pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). Le point su l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. CLE International.

Florès C. (1957). Le rôle de la similitude des éléments dans l'apprentissage et le transfert. In: L'année psychologique. 1957 vol. 57, n°2. pp. 399-424.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1957_num_57_2_26616

Fargier (2000). Contribution à une réflexion à la gestion de sa vie physique en EPS. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2.
http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2000/fargier_p/download

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti, V. & Grin, F. (dir.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, pp. 131-150. Genève : Georg.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, coll. LAL.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris : Hatier.

Gass, S. & Selinker, L. (Eds.). (1983) Language Transfer in Language Learning. Rowley, M.A.: Newbury House. Revised Edition: Amsterdam: John Benjamins, 1992.
Gentner, D., Ratterman, M.-J. & Forbus, K.D. (1993). The Roles of Similarity in Transfer : Separating Retrievability from Inferential Soundness. *Cognitive psychology*, 25, pp. 524-575.

Gentner, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadou et A. Ortony (dir.), *Similarity and analogical reasoning* (p. 199-241). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Gibson, M., Hufeison, B., & Libben, G. (2001). Learners of German as an L3 and their production of prepositional verbs. In Cenoz, J., Hufeison, B. & Jessner, U. (Eds.), *crosslinguistic influence in third language acquisition*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, pp. 138-148.
- Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris, Minuit.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Méthodologie de recherche en didactique des langues, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 65-83. http://acedle.org/IMG/pdf/Grosbois_cah4.pdf
- Grosbois, M. (2009). TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2. *Alsic* [En ligne], Vol. 12 | 2009, mis en ligne le 01 juillet 2009. <http://alsic.revues.org/1239>
- Grosjean, F. (1982). Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Grice, H-P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. & Morgan, J.L. (eds.). *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58.
- Gumperz, J. (1967). On the linguistic markers of bilingual communication. *J.Soc.Iss. XXIII/2*, pp. 48-57. Version augmentée : Communication in multilingual societies. In Gumperz, J. (1971). *Language in social groups*. Stanford, pp. 230-250.
- Haskell, R. E. (2001). Transfer of learning. Academic Press, San Diego.
- Heidrick, I. (2006). Beyond the L2: How is transfer affected by multilingualism ? Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 2006, Vol. 6, No. 1 www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Heidrick.pdf
- Herring, S. (2001). Computer-mediated Discourse. In Schiffrin, D., Tannen, D. Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Massachusetts, Blackwell, pp. 612-634.
- Herwig, A. (2001). Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In Cenoz, J., Hufeison, B. & Jessner, U. (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, pp. 115-137.
- Holyoack, K. I. (1985). The pragmatics of analogical transfer. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, pp. 59-87.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Dir.) (2003). Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand avant l'anglais. Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe.

- Huver, E. & Springer, C. (2011). L'évaluation en langues – Nouveaux enjeux et perspectives. Editions Didier. Collection Langues et didactique.
- Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?. Autour de la définition, *Publifarum*, 11.
- Jacques, F., (1982). Le Schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique ? in *Langages, Connaissance et pratique*, Lille P.U. Lille.
http://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, pp. 37-57.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). Cross-linguistic influence in second language acquisition [M]. Oxford: Pergamon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). L'énonciation : de la subjectivité dans le langage. Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). L'approche interactionnelle en linguistique. L'interaction. *Association des sciences du langage*, Paris : Buscila, pp.7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales. Paris : Armand Colin (Tome1).
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Le Besnerais, M & Cortier, C. (2012). Langues régionales et minoritaires, pratiques intercompréhensives dans l'éducation bi-/plurilingue (EBP-ICI) : un terrain privilégié ? In Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration.
- Leung, Y. I. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8, pp. 39-61.
- Llisterri, J. (1998) "[Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera](#)", in Moreno, F.- Gil, M.- Alonso, K. (Eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá - ASELE. pp. 45-77.
- Lüdi, G. (2000). Synthèse : construire des répertoires pluriels dans l'interaction. In *Notions en questions* n° 4, La notion de contact de langues en didactique, coordonné par Pierre Martinez et Simona Pekarek-Doehler, Fontenay / Saint-Cloud : ENS Editions.
- Lüdi, G., et Py, B. ([1986] 2003). Être bilingue. Peter Lang, Berne (1^e éd., 1986 ; 2^e éd. Entièrement revue, 2002).

- Mackey, William F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longmans.
- Matthey, M. (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. & De Pietro, J-F. (1997). La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée? In Boyer, Henri (éd.) (1997). *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* Paris, L'Harmattan, pp. 133-190.
- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3, pp. 11-46.
- Meissner, F.-J. (2001). Bases de transfert – Bases du travail de plurilingualité –Aspects psychologiques d'apprentissage aux aspects méthodiques de l'enseignement. http://chomikuj.pl/ewulinowa/sem_mag_plurilinguisme/MeissnerFR+tansfert+plurilingue,2384725144.pdf
- Meissner, F.-J. (2007). Didactique du plurilinguisme et développements scolaires. In Filomena Capucho et al. (org.): *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora 2007.
- Meissner, F.-J. (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In Conti V. et Grin F. (Eds.). *S'entendre entre langues voisines vers l'intercompréhension*. Genève, Editions Georg, pp. 229-250.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag.
- Milner, J-C. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris, Seuil.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris, CLE internationale.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, Collection LAL.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In Castellotti, V. (Ed) (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Collection DYALANG, Rouen : Presses Universitaires de Rouen, pp. 151-189.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pekarek, S. (1999), *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Editions universitaires.
- Pekarek Doehler, S. (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. ». *AILE*, n° 12, pp. 3-26. Consulté en mai 2011 : <http://aile.revues.org/document934.html>

Péladeau, N. (2002). Le rôle du surapprentissage et de la fluidité comportementale dans l'acquisition, la rétention et le transfert des apprentissages. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

<http://www.modyco.fr/corpus/transferts/PDF/ThPeladeau2002SurapprentFluiditeAcqTranferts.pdf>

Péladeau, N., Forget, J. & Gagné F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 31, n°1, pp.187-209.

<http://id.erudit.org/iderudit/012364ar>

Piaget, J. Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piccaluga, M. & Harmegnies, B. (2008). Aux sources de l'intercompréhension : facteurs psycholinguistiques de la qualité interprétative en langues proches. In F. Grin & V.Conti (eds.): *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, pp. 169-195. Genève : Georg.

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Presseau, A. (1998). Le transfert des connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation.

Puren, C. (2004), « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » ». In *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)* École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Conférence du 2 novembre 2004
www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf

Puren, C. (2007). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées", *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octobre 2007, pp. 127-143.

www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323

Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *TRANEL*, 1, pp.31-54.

Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV Revue de linguistique* n° 41, pp. 83-100.

Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.81-88.

Py, B. (1991). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA*, n° 108, pp. 495-504.

Redinter-Intercompreensão (2010), 1, Chamusca, Edições Cosmos / Redinter en ligne, dirigée par Christian Ollivier de l'Université de la Réunion, ISSN 2182-0236.

Richards, J. C. (1972). Social factors, interlanguage, and language learning. *Language Learning*, 22, pp.159–188.

Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, *Forum-pédagogies*, mars 1999, 24-31.

Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9, pp.67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X/3, pp.209-231.

Sternberg, R.J. et Frensch, P. A. (1993). Mechanisms of Transfer. In D. K. Detterman et R.J. Sternberg (dir) *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, pp. 25-39. Norwood, NJ: Ablex.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tardif, J.(1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. & Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, n°108, pp. 39-44.

Thines, G. et Lempereur, A. (1975). Dictionnaire général des sciences humaines. Paris : Editions universitaires.

Thorndike, E.L. & Woodworth, R.S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, pp. 247-261.

Toupin, L. (1993). L'école a-t-elle un miroir? Le transfert de connaissance comme outil de réflexion sur le projet scolaire. *Vie pédagogique*, 81, pp.46-49.

Toupin, L. (1995). De la Formation au métier. Paris, ESF Éditeur.

Varro, G. (2007). Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. *Synergies Chili*, n° 3, pp. 35-44.

Vasseur, M.T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE* 8, pp. 57-87.

Vela Delfa, C. (2006). El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de filología.
A consulter sur www.galanet.eu

Véronique, G.-D. (2005). Questions à une didactique de la pluralité des langues. Mochet et al. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS Éditions.

Vion, R (1996). L'analyse des interactions. Conférence inaugurale à la journée scientifique du CEDISCOR (Centre d'études sur les discours ordinaires et spécialisés) Paris ; 13 Avril 1995. Cahiers du CEDISCOR, 1996 n° 4 : *La construction interactive des discours de la classe de langue* : 19-32, Publications de l'université Paris III . A consulter sur <http://cediscor.revues.org/349#text>

Vogel, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Vygotsky, L. (1978). Interactions between learning and development. In M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact : findings and problems*. The Hague Paris : Mouton.

Wendt , M. (2000). Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage : recherche au service des chercheurs. In G. Holtzer & M. Wendt (eds), *Didactique comparée des langues et études terminologiques, interculturel – stratégies – conscience langagière*, Frankfurt & Main. Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 4), pp.11-126.

Wlosowicz, T. M. (2009). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne* n° 3 - 2010 pp. 159-170 <http://gerflint.fr/Base/Espagne3/wlosowicz.pdf>

7 ANNEXES

| |
|--------------------------|
| TABLE DES ANNEXES |
|--------------------------|

| | |
|--|-----|
| ANNEXE 1 : CARAP « LES SAVOIR-FAIRE » SECTION V..... | 250 |
| ANNEXE 2 : CARAP « LES SAVOIR-FAIRE » SECTION VII..... | 251 |
| ANNEXE 3 : DESCRIPTION ET EXEMPLIFICATION DES TESTS PROPOSÉS LORS DE LA PREMIERE EXPERIMENTATION | 252 |
| ANNEXE 4 : COPIES D’ECRAN LINGALOG | 261 |
| ANNEXE 5 : DÉROULEMENT DE LA DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION | 267 |
| ANNEXE 6 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN FRANÇAIS - PPT..... | 272 |
| ANNEXE 7 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN FRANÇAIS - SUPPORTS..... | 273 |
| ANNEXE 8 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN IC– PPT | 275 |
| ANNEXE 9 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN IC - SUPPORTS | 276 |
| ANNEXE 10 : DEUXIEME EXPERIMENTATION : DOCUMENTS-SUPPORTS DES TESTS INITIAUX | 279 |
| ANNEXE 11 : DEUXIEME EXPERIMENTATION : DOCUMENTS-SUPPORTS DES TESTS FINAUX | 291 |
| ANNEXE 12 : PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L’IC | 296 |
| ANNEXE 13 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE COHÉRENCE / COHÉSION TEXTUELLE..... | 297 |
| ANNEXE 14 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE COMPREHENSION GLOBALE ET FINE | 301 |
| ANNEXE 15 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE D’IDENTIFICATION DU DEGRE DE PERCEPTION DE L’INTERCULTURALITE | 305 |
| ANNEXE 16 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE TRANSPOSITION | 307 |
| ANNEXE 17 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE SEGMENTATION | 311 |
| ANNEXE 18 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE RECONNAISSANCE / APPLICATION D’UN MODELE DISCURSIF | 315 |
| ANNEXE 19 : DONNES - EXERCICE 1 | 319 |
| ANNEXE 20 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST FLE INITIAL . | 320 |
| ANNEXE 21 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST FLE FINAL.... | 322 |
| ANNEXE 22 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST AL INITIAL..... | 324 |
| ANNEXE 23 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST AL FINAL..... | 326 |
| ANNEXE 24 : DONNEES - EXERCICE 2 – DEUXIEME PARTIE – TEST FLE INITIAL..... | 327 |
| ANNEXE 25 : DONNEES - EXERCICE 2 – DEUXIEME PARTIE – TEST FLE FINAL..... | 329 |
| ANNEXE 26 : DONNÉES – EXERCICE 3..... | 331 |
| ANNEXE 27 : EXERCICE 4 - CONSIGNES POUR L’EVALUATION DES TRANSPOSITIONS DES TEXTES EN ROUMAIN..... | 337 |
| ANNEXE 28 : EXERCICE 5 - TEST FLE INITIAL EVALUATION DE LA PONCTUATION –..... | 338 |
| ANNEXE 29 : EXERCICE 5 - EVALUATION DE LA PONCTUATION – TEST FLE FINAL | 341 |
| ANNEXE 30 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – FLE initial..... | 343 |
| ANNEXE 31 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – FLE final..... | 345 |
| ANNEXE 32 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – AL initial..... | 347 |
| ANNEXE 33 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – AL final..... | 349 |
| ANNEXE 34 : EXERCICE 6 - ANALYSE DES PROFILS-EXEMPLES DES TESTS FLE INITIAUX ET FINAUX | 351 |

| | |
|--|-----|
| ANNEXE 35 : EXERCICE 6 - ANALYSE DES PROFILS-EXEMPLES DES TESTS AL INITIAUX ET FINAUX | 352 |
| ANNEXE 36 : MISE EN CODE DES MARQUEURS POUR CALICO..... | 353 |
| ANNEXE 37 : CONTENU CATEGORIES CALICO..... | 355 |
| ANNEXE 38 : DONNÉES RELATIVES A LA PARTICIPATION DE GALANET..... | 357 |
| ANNEXE 39 : DONNEES RELATIVES A L'INTERACTIVITE | 359 |
| ANNEXE 40 : ALTERNANCE DE LANGUES | 361 |
| ANNEXE 41 : RESULTATS – EXERCICE 1 | 362 |
| ANNEXE 42 : RÉSULTATS – EXERCICE 2 | 364 |
| ANNEXE 43 : RÉSULTATS EXERCICE 4 | 366 |
| ANNEXE 44 : RÉSULTATS - EXERCICE 5..... | 367 |
| ANNEXE 45 : RÉSULTATS – EXERCICE 3 | 368 |
| ANNEXE 46 : CATÉGORISATION GLOBALE DES SUJETS SELON LEURS SCORES DE PROGRESSION | 373 |
| ANNEXE 47 : RELATION SCORE D'INTERACTIITÉ – ALTERNANCE DE LANGUES.... | 375 |

ANNEXES CADRE THEORIQUE

ANNEXE 1 : CARAP « LES SAVOIR-FAIRE » SECTION V

Section V : Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue

| | |
|---------------|--|
| S-5 +++ | Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue. |
| S-5.1 +++ | Savoir construire °un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses»° concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues |
| S-5.2 | Savoir identifier des *bases de transfert* <élément d'une langue qui permet un transfert de connaissances °entre langues [inter-langues] / à l'intérieur d'une langue [intra-langue]°> |
| S-5.2.1 ++ | Savoir comparer des bases de transfert de la langue-cible avec celles des langues mentalement *activées* <dont des éléments viennent à l'esprit face à la tâche> |
| S-5.3 +++ | Savoir effectuer des transferts inter-langues (/transferts d'identification <qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière> / transferts de production <activité de production langagière en langue non familière>/) d'une langue connue vers une langue non familière |
| S-5.3.1 ++ | Savoir °effectuer des transferts de forme [déclencher le transfert]° selon les °caractéristiques / régularités et irrégularités° interphonologiques et intergraphématiques |
| S-5.3.2 ++ | Savoir effectuer des *transferts de contenu (sémantique)* <savoir reconnaître les significations-noyau à l'intérieur des correspondances de signification> |
| S-5.3.3 ++ | °Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière / savoir effectuer des transferts grammaticaux (/transferts de fonction/° |
| S-5.3.4 ++ | Savoir établir des *transferts pragmatiques* <savoir établir une relation entre les conventions communicatives de sa propre langue et celles d'une autre langue> |
| S-5.4 ++ | Savoir effectuer des transferts intra-langue (°précédant / suivant° les transferts interlangues) |
| S-5.5 ++ | Savoir contrôler les transferts effectués |
| S-5.6 +++ | Savoir identifier ses propres stratégies de lecture dans la première langue (L1) et les appliquer dans la L2 |

ANNEXE 2 : CARAP « LES SAVOIR-FAIRE » SECTION VII

Section VII : Savoir apprendre

| | |
|------------------|--|
| S-7 + | Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels° propres à des °langues / cultures° plus ou moins familières |
| S-7.1 + | Etre capable de mémoriser des éléments non familiers |
| S-7.1.1 ++ | Etre capable de mémoriser des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...} |
| S-7.1.2 ++ | Etre capable de mémoriser des éléments graphiques non familiers {lettres, idéogrammes, mots...} |
| S-7.2 + | Savoir reproduire des éléments non familiers |
| S-7.2.1 ++ | Savoir reproduire des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...} |
| S-7.2.2 ++ | Savoir reproduire des éléments graphiques non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...} |
| S-7.3 +++ | Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures |
| S-7.3.1 +++ | Savoir tirer profit d'expériences interculturelles préalables pour approfondir ses compétences interculturelles |
| S-7.3.2 +++ | Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue |
| S-7.3.3 ++ | Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses connaissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intralangue, d'induction, de déduction ...) |
| S-7.4 +++ | Savoir tirer profit des transferts effectués (/réussis / non réussis/) d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue |
| S-7.5 +++ | Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers |
| S-7.6 + | Savoir apprendre de façon autonome |
| S-7.6.1 + | Savoir utiliser des ressources facilitant l'apprentissage linguistique et culturel |
| S-7.6.1.1 ++ | Savoir utiliser des outils linguistiques de référence {dictionnaires bilingues, précis grammaticaux...} |
| S-7.6.1.2 ++ | Savoir recourir à d'autres personnes pour apprendre (/savoir solliciter des corrections de son interlocuteur / savoir solliciter des connaissances ou explications/) |
| S-7.7 ++ | Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive |
| S-7.7.1 ++ | Savoir définir ses propres °besoins / objectifs° d'apprentissage |
| S-7.7.2 ++ | Savoir appliquer consciemment des stratégies d'apprentissage |
| S-7.7.3 ++ | °Savoir tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures lors de nouvelles occasions d'apprentissage [Savoir effectuer des transferts d'apprentissage]° |
| S-7.7.3.1 +++ | Savoir tirer profit, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'expériences antérieures d'utilisation de compétences et de connaissances dans °sa / ses / une autre° langue(s)° |
| S-7.7.4 ++ | Savoir °observer / contrôler° ses propres démarches d'apprentissage |
| S-7.7.4.1 ++ | Savoir repérer °les progrès / les absences de progrès° dans son propre apprentissage |
| S-7.7.4.2 ++ | Savoir comparer ses chemins d'apprentissage en tenant compte de leur succès ou de leur échec |

ANNEXES PREMIÈRE EXPERIMENTATION

ANNEXE 3 : DESCRIPTION ET EXEMPLIFICATION DES TESTS PROPOSÉS LORS DE LA PREMIERE EXPERIMENTATION

Page 1 : “datos personales”

Cette partie collecte les noms et prénoms des étudiants, aucune autre information n'étant nécessaire puisque le profil langagier apporte les informations complémentaires.

Page 2 : “la felicidad”

Tâche de l'élève : dans cet exercice, les sujets devaient être capables d'extraire des informations-clés d'un texte dans le but de les associer à un titre générique en adéquation. Il pouvait tout à la fois s'agir de comprendre globalement le texte et de réaliser des inférences avec le titre du résumé ou bien se focaliser sur un passage qui donne la clé pour le titre. Par exemple, pour le résumé 2, le sujet pouvait comprendre globalement à quoi le résumé faisait référence, et par élimination choisir le bon titre. Mais il pouvait aussi relever le passage « A raison d'une page par jour de l'année » qui lui permettait de relier au titre « L'année du bonheur : 365 exercices de vie, jour après jour » sans trop de difficultés.

Compétence visée : compétence discursive

EJ 1 : La felicidad.

MÁS ABAJO TIENES CUATRO RESÚMENES DE LIBROS DEL MISMO TEMA. POR FAVOR, RELLENA EL CUADRO, RESTITUYENDO A CADA RESUMEN EL TÍTULO DEL LIBRO.

*

| | Resumen 1 | Resumen 2 | Resumen 3 | Resumen 4 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| La poursuite du bonheur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Au bonheur de lire : Les plaisirs de la lecture | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'année du bonheur : 365 exercices de vie, jour après jour | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 1, 2, 3... bonheur ! : Le bonheur en littérature | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Resumen 1
Le nouveau roman de Douglas Kennedy, très attendu des nombreux lecteurs conquis par ses trois premiers livres, "Cul-de-esc" (Ballimard/Série noire), "L'homme qui voulait vivre sa vie" et "Les Désarrois de Ned Allen" (Belfond). Il déploie ici son talent de conteur sur un terrain plus vaste, des années noires du Maccarthysme américain à nos jours. Portraits de deux femmes, roman d'amour sur les choix et la destinée, sur la quête infatigable du bonheur et la trahison.

Resumen 2
Pour ceux qui ont peu ou pas entendu parler de développement personnel, voici un petit livre qui deviendra votre livre de référence en la matière. A raison d'une page par jour de l'année, il peut vous aider à progresser pas à pas grâce à des conseils utiles et efficaces. Rien ne vous empêche de piocher par-ci par-là au gré de votre humeur. Le but est toujours de mettre en pratique rapidement les conseils pratiques du jour.

Resumen 3
Fatigué, déprimé ou un peu morose ? Pourquoi ne pas ouvrir ce petit recueil de textes ? En quelques pages, vous retrouverez sourire et joie de vivre ! Découvrez le bonheur selon Alain, Gide, Le Clézio, Pirandello ou Voltaire, et chassez vos idées noires... Mieux qu'une cure de vitamines, lisez 1, 2, 3... bonheur !

Resumen 4
Rousseau fouillant dans la bibliothèque de sa mère, Emma Bovary soupirant à la lecture de Paul et Virginie, la Petite Tailleuse chinoise et ses compagnons sauvés de l'enfer par Balzac, Nathalie Sarraute dévorant Rocambole, Montag, le pompier prêt à tout pour sauver les livres... Que de héros dont la vie a été bouleversée par la lecture de quelques pages ! Écrivains ou héros de romans, tous peuvent témoigner de ces moments de bonheur où plus rien n'existe, hormis les histoires enfouies entre les pages d'un livre.

Figure 22 : aperçu du questionnaire – page 2 – la felicidad

Ej 1 : La felicidad.

MÁS ABAJO TIENES CUATRO RESÚMENES DE LIBROS DEL MISMO TEMA. POR FAVOR, RELLENA EL CUADRO, RESTITUANDO A CADA RESUMEN EL TÍTULO DEL LIBRO.

| | Resumen 1 | Resumen 2 | Resumen 3 | Resumen 4 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1, 2, 3... bonheur ! : Le bonheur en littérature | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Au bonheur de lire : Les plaisirs de la lecture | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| L'année du bonheur : 365 exercices de vie, jour après jour | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| La poursuite du bonheur | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Resumen 1

Le nouveau roman de Douglas Kennedy, très attendu des nombreux lecteurs conquis par ses trois premiers livres, "Cul-de-sac" (Gallimard/Série noire), "L'Homme qui voulait vivre sa vie" et "Les Désarrois de Ned Allen" (Belfond). Il déploie ici son talent de conteur sur un terrain plus vaste, des années noires du Maccarthysme américain à nos jours. Portraits de deux femmes, roman d'amour sur les choix et la destinée, sur la quête inlassable du bonheur et la trahison.

Resumen 2

Pour ceux qui ont peu ou pas entendu parler de développement personnel, voici un petit livre qui deviendra votre livre de référence en la matière. A raison d'une page par jour de l'année, il peut vous aider à progresser pas à pas grâce à des conseils utiles et efficaces. Rien ne vous empêche de piocher par-ci par-là au gré de votre humeur. Le but est toujours de mettre en pratique rapidement les conseils pratiques du jour.

Resumen 3

Fatigué, déprimé ou un peu morose ? Pourquoi ne pas ouvrir ce petit recueil de textes ? En quelques pages, vous retrouverez sourire et joie de vivre ! Découvrez le bonheur selon Alain, Gide, Le Clézio, Pirandello ou Voltaire, et chassez vos idées noires... Mieux qu'une cure de vitamines, lisez 1, 2, 3... bonheur !

Resumen4


Rousseau fouillant dans la bibliothèque de sa mère, Emma Bovary soupirant à la lecture de Paul et Virginie, la Petite Tailleuse chinoise et ses compagnons sauvés de l'enfer par Balzac, Nathalie Sarraute dévorant Rocambole, Montag, le pompier prêt à tout pour sauver les livres... Que de héros dont la vie a été bouleversée par la lecture de quelques pages! Ecrivains ou héros de romans, tous peuvent témoigner de ces moments de bonheur où plus rien n'existe, hormis les histoires enfouies entre les pages d'un livre.

Page 3 : « avatar »

Tâche de l'élève : Le sujet devait ici être capable de repérer dans chaque paragraphe les indices textuels qui lui permettraient de les organiser correctement dans le but d'assurer la cohésion du texte dans son ensemble (connecteurs, anaphores, pronoms etc...). Sa connaissance du genre littéraire qu'est un synopsis (que nous supposons acquise pour les sujets) ainsi que peut-être leur connaissance du thème du film qui a été choisi délibérément parce que très populaire au moment de la réalisation du questionnaire, aideraient sans doute le sujet à mener à bien cette tâche.

Compétence visée : compétence discursive, plus particulièrement la capacité de gérer et de structurer le discours (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique) et la capacité à ordonner correctement les parties constitutives du texte

Ej 2 : AVATAR



A CONTINUACIÓN TIENES LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA "AVATAR", PERO SE HAN MEZCLADO LOS PÁRRAFOS. POR FAVOR, PON LES EN ORDEN.

Párrafo A
Ce dernier est alors recueilli par son clan, et à travers de nombreuses épreuves et aventure, il va apprendre progressivement à devenir l'un des leurs. Alors que la relation entre Jake et la réticente Neytiri s'approfondit, Jake en vient à respecter le mode de vie et finit par trouver sa place parmi eux.

Párrafo B
Parce que l'atmosphère de Pandora est toxique pour les humains, ceux-ci ont créé le programme Avatar, qui permet à des « pilotes » humains de lier leur esprit à un avatar, un corps biologique commandé à distance, capable de survivre dans cette atmosphère létale. Ces avatars sont des hybrides créés génétiquement en croisant l'ADN humain avec celui des Na'vi, les autochtones de Pandora.

Párrafo C
Bientôt, il fera face à la plus grande épreuve de toutes, en les entraînant dans une bataille épique qui ne décidera rien moins que le destin du monde entier.

Párrafo D
Avatar nous entraîne dans un univers spectaculaire qui repousse les limites de notre imagination. Un héros malgré lui se lance dans une aventure épique qui le conduira à se battre pour sauver un monde lointain ; un monde qu'il finira par considérer être le sien.

Párrafo E
Sous la forme d'avatar, Jake peut de nouveau marcher. On lui confie une mission d'infiltration auprès des Na'vi, devenu un obstacle trop conséquent à l'exploitation du précieux minéral. Mais tout va changer lorsque Neytiri, une très belle Na'vi, sauve la vie de Jake.

Párrafo F
Nous découvrons ce monde lointain à travers le regard de Jake Sully, un ancien marine immobilisé dans un fauteuil roulant. Malgré sa paralysie, Jake est resté un combattant au plus profond de son être. Il est recruté pour se rendre à des années-lumière de la Terre, sur Pandora, où de puissants groupes industriels exploitent un minéral rarissime destiné à résoudre la crise énergétique sur Terre.

* Por favor, pon en orden los trozos en distintas lenguas del sinopsis de la película "Avatar".

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Párrafo A | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo B | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo D | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo E | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo F | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Figure 23 : aperçu du questionnaire – page 3 - avatar

Ej 2 : AVATAR

A CONTINUACIÓN TIENES LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA “AVATAR”, PERO SE HAN MEZCLADO LOS PÁRRAFOS. POR FAVOR, PON LES EN ORDEN.

Párrafo A

Ce dernier est alors recueilli par son clan, et à travers de nombreuses épreuves et aventure, il va apprendre progressivement à devenir l'un des leurs. Alors que la relation entre Jake et la réticente Neytiri s'approfondit, Jake en vient à respecter le mode de vie et finit par trouver sa place parmi eux.

Párrafo B

Parce que l'atmosphère de Pandora est toxique pour les humains, ceux-ci ont créé le programme Avatar, qui permet à des « pilotes » humains de lier leur esprit à un avatar, un corps biologique commandé à distance, capable de survivre dans cette atmosphère létale. Ces avatars sont des hybrides créés génétiquement en croisant l'ADN humain avec celui des Na'vi, les autochtones de Pandora.

Párrafo C

Bientôt, il fera face à la plus grande épreuve de toutes, en les entraînant dans une bataille épique qui ne décidera rien moins que le destin du monde entier.

Párrafo D

Avatar nous entraîne dans un univers spectaculaire qui repousse les limites de notre imagination. Un héros malgré lui se lance dans une aventure épique qui le conduira à se battre pour sauver un monde lointain ; un monde qu'il finira par considérer être le sien.

Párrafo E

Sous la forme d'avatar, Jake peut de nouveau marcher. On lui confie une mission d'infiltration auprès des Na'vi, devenus un obstacle trop conséquent à l'exploitation du précieux minerai. Mais tout va changer lorsque Neytiri, une très belle Na'vi, sauve la vie de Jake.

Párrafo F

Nous découvrons ce monde lointain à travers le regard de Jake Sully, un ancien marine immobilisé dans un fauteuil roulant. Malgré sa paralysie, Jake est resté un combattant au plus profond de son être. Il est recruté pour se rendre à des années-lumière de la Terre, sur Pandora, où de puissants groupes industriels exploitent un minerai rarissime destiné à résoudre la crise énergétique sur Terre.

*Por favor, pon en orden los trozos en distintas lenguas del sinopsis de la película “Avatar”.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Párrafo A | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo B | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo D | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo E | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párrafo F | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Page 4 : « los conectores »

Tâche de l'élève : Cet exercice exigeait du sujet qu'il soit capable de comprendre les segments phrastiques et de déterminer le connecteur adéquat en fonction de la relation logique interne à la phrase

Compétence visée : compétence discursive et grammaticale, maîtrise des relations logiques et des connecteurs

Ej 3 : Los conectores.

MÁS ABAJO TIENES UNAS FRASES EN LAS QUE FALTAN LOS CONECTORES. POR FAVOR, ELIGE LOS QUE CONVIENEN.

*** Mon vélo est hors d'usage, (XXXXX) je ne pourrai pas t'accompagner lors de cette randonnée.**

☐ C'est pourquoi
☐ Mais
☐ De plus

*** Je suis morte de faim, (XXXXX) je n'ai rien mangé ce matin.**

☐ A tel point que
☐ Du fait que
☐ Néanmoins

*** Ce grand magasin ferme à 18 heures. (XXXXX) beaucoup de personnes aimeraient faire leurs courses en sortant du bureau.**

☐ Pourtant
☐ De plus
☐ Si bien que

Figure 24 : aperçu du questionnaire – page 4 – los conectores


Page 5 : « ¿qué delitos ? »

Tâche de l'élève : Le sujet devait être capable d'associer un énoncé à une situation donnée par l'intermédiaire d'un document-support visuel.


Compétence visée : compétence discursive et contextuelle, compétence lexicale

Ej 4 : ¿Qué delitos?


ASOCIA EL DIBUJO CON LA FRASE QUE LE CORRESPONDE.




Dibujo 1




Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4



Dibujo 5

| | Dibujo 1 | Dibujo 2 | dibujo 3 | dibujo 4 | dibujo 5 |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Elle est témoin d'une agression. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Il vole de l'argent. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Il fait un cambriolage. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le policier enquête. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'homme menace sa victime. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'homme est interrogé. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'avocat défend son client. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'homme tire sur sa victime. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le policier interroge quelqu'un. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elle est complice d'une agression. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Figure 25 : aperçu du questionnaire : page 5 – Que delitos

Page 6 : « historia corta »

Tâche de l'élève : A partir du texte qui lui était proposé, le sujet devait être capable de déduire du contexte la signification d'expressions, de réaliser une recherche fine d'information et de mettre en place une interprétation du sens.

Compétence visée : compétence discursive et lexicale

Ej 5 : Historia corta.

Aux Etats-Unis, un homme a été interné pendant 28 ans dans divers asiles ou, pour parler plus élégamment, dans divers hôpitaux psychiatriques. Dans le premier de ces asiles, où il a été admis en 1951, l'homme en question a été déclaré handicapé mental, étant donné qu'il ne savait même pas parler et se bornait à produire des sons étranges qui n'avaient rien à voir avec le langage humain. Au fil des ans et des hôpitaux successifs où il était transféré, il a été jugé par les médecins "très peu communicatif", "très retardé", comme un "individu ayant un langage incohérent".

*Escribe un sinónimo de "hóspital psiquiátrico".

*¿Qué significa "bornait"?

*¿Qué significa "Etant donné qu"?

*¿Qué significa "au fil des ans"?

Figure 26 : aperçu du questionnaire – page 6 – historia corta

Ej 5 : Historia corta.

Aux Etats-Unis, un homme a été interné pendant 28 ans dans divers asiles ou, pour parler plus élégamment, dans divers hôpitaux psychiatriques. Dans le premier de ces asiles, où il a été admis en 1951, l'homme en question a été déclaré handicapé mental, étant donné qu'il ne savait même pas parler et se bornait à produire des sons étranges qui n'avaient rien à voir avec le langage humain. Au fil des ans et des hôpitaux successifs où il était transféré, il a été jugé par les médecins "très peu communicatif", "très retardé", comme un "individu ayant un langage incohérent".

* Escribe un sinónimo de "hôpital psychiatrique".

* ¿Qué significa "bornait"?

* ¿Qué significa "Etant donné qu' "?

* ¿Qué significa "au fil des ans"?

Page 7 : « ¡A fragmentar ! »

Tâche de l'élève : Le sujet devait segmenter un texte, c'est-à-dire replacer les espaces et la ponctuation dans le texte. Pour ce faire, le sujet devait alors faire appel à des connaissances bien intégrées de sa (ses) langue(s) acquises et/ou apprises sur le système morphologique et syntaxique de la langue cible, ainsi qu'à ses connaissances de la fonction et de la localisation des signes de ponctuation de la langue cible.

Compétence visée : compétences discursive et fonctionnelle (capacité à réinvestir des règles morphologies et syntaxiques)

Ej 6 : ¡A fragmentar!

Jesuistrèssensibleàcesujetcaràplusde50ansj'essayed'apprendrelebretonMonpèrenemel'apastransmiscarilestv enuàParispourtravailleretc'estparlefrançaisqu'ilaréussiàprogressersocialementSesenfantsdevaientparlerfranç aispourpoursuivre desétudespourquoileurapprendrelebretonPourtantilm'atransmisquelquechosed'essentielsom amourdelaBretagneetdesaculture.

* LO QUE TIENES QUE HACER, ES SEPARAR LAS PALABRAS Y VOLVER A PONER LA PUNTUACIÓN.

Page 8 : « los medios de transporte »

Tâche de l'élève : Dans cet exercice, le sujet devait être capable de créer un texte à partir de ses propres connaissances et d'une aide contextualisée par la réutilisation

d'expressions données. Il avait à sa disposition des exemples de texte traitant du même sujet.

Compétence visée : compétences discursive et fonctionnelle (compréhension globale et fine de texte et capacité à s'approprier des structures propres à la langue cible.)

Les documents-soutiens choisis pour les deux tests initiaux l'ont été dans un souci constant de similarité et de contrôle des paramètres. Selon la même mode de fonctionnement que pour le profil langagier, les deux questionnaires ont été révisés par les collègues du département et testés par des doctorantes dans le but de parer aux éventuels problèmes, langagiers comme techniques.

Une copie d'écran de l'exercice tel qu'il a été proposé aux sujets est présentée ci-dessous afin de permettre une vision claire de l'aspect concret des tests.

Ej 7 : Los medios de transporte.
LEES ESTAS DISTINTAS OPINIONES, SOBRE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE.


Samir
« J'ai beaucoup utilisé les transports en commun lorsque j'étais étudiant mais, à présent, je préfère prendre ma voiture quand je vais voir des clients. c'est plus sympa. Je déteste la promiscuité du métro et je trouve que c'est très cher pour ce que c'est. »


Cédric
« J'utilise constamment les transports en commun, pour la simple raison que je n'ai pas de voiture. De toute façon, ils sont plus pratiques pour venir à Paris, même s'il n'est pas évident de combiner les correspondances et les horaires. Le vrai problème, ce sont les tarifs. Quant aux grèves, elles ne m'affectent pas trop car je peux aller travailler en vélo. »


René
« Je les ai utilisés longtemps mais je préfère maintenant prendre ma voiture pour des raisons de confort. La saleté, les odeurs et surtout, le manque de liberté, de souplesse m'ont encouragé dans ce sens. Mes enfants aussi réclament une voiture pour ne plus avoir à prendre le RER ! D'autant que le soir, ce n'est pas rassurant. »


Nathalie
« Heureusement qu'on les a, les transports en commun ! Ce que je préfère, c'est le RER : j'y ai fait plein de rencontres très sympas. Mais je comprends les gens qui sont dégoûtés par la saleté ou même par l'insécurité. D'ailleurs, j'ai plusieurs amies qui se sont faites agressées. Et puis, quand il y a les grèves, on est tous bloqué. »


Monique
« J'ai abandonné les transports en commun pour ma voiture. Cela m'offre plus de souplesse. Les banlieues sont très mal desservies, on est tout le temps importuné dans le métro, c'est sale... Et je ne peux pas dépendre des grèves : quand je ne travaille pas, je ne suis pas payée. »

*** ESCRIBE AHORA, EN FRANCÉS, UNAS LÍNEAS QUE TRADUCEN TU OPINIÓN SOBRE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE, AYUDÁNDOTE CON LOS TEXTOS.**

Figure 27 : aperçu du questionnaire - page 7 – los medios de transporte

Ej 7 : Los medios de transporte.

LEES ESTAS DISTINTAS OPINIONES, SOBRE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE.

Samir

« J'ai beaucoup utilisé les transports en commun lorsque j'étais étudiant mais, à présent, je préfère prendre ma voiture quand je vais voir des clients, c'est plus sympa. Je déteste la promiscuité du métro et je trouve que c'est très cher pour ce que c'est. »

Cédric

« J'utilise constamment les transports en commun, pour la simple raison que je n'ai pas de voiture. De toute façon, ils sont plus pratiques pour venir à Paris, même s'il n'est pas évident de combiner les correspondances et les horaires. Le vrai problème, ce sont les tarifs. Quant aux grèves, elles ne m'affectent pas trop car je peux aller travailler en vélo »

René

« Je les ai utilisés longtemps mais je préfère maintenant prendre ma voiture pour des raisons de confort. La saleté, les odeurs et surtout, le manque de liberté, de souplesse m'ont encouragé dans ce sens. Mes enfants aussi réclament une voiture pour ne plus avoir à prendre le RER ! D'autant que le soir, ce n'est pas rassurant. »

Nathalie

« Heureusement qu'on les a, les transports en commun ! Ce que je préfère, c'est le RER : j'y ai fait plein de rencontres très sympas. Mais je comprends les gens qui sont dégoûtés par la saleté ou même par l'insécurité. D'ailleurs, j'ai plusieurs amies qui se sont faites agressées. Et puis, quand il y a les grèves, on est tous bloqué. »

Monique

« J'ai abandonné les transports en commun pour ma voiture. Cela m'offre plus de souplesse. Les banlieues sont très mal desservies, on est tout le temps importuné dans le métro, c'est sale... Et je ne peux pas dépendre des grèves : quand je ne travaille pas, je ne suis pas payée. »

***ESCRIBE AHORA, EN FRANCÉS, UNAS LÍNEAS QUE TRADUCEN TU OPINIÓN SOBRE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE, AYUDÁNDOTE CON LOS TEXTOS.**

ANNEXES DEUXIEME EXPERIMENTATION

ANNEXE 4 : COPIES D'ECRAN LINGALOG⁸³

PAGES D'ACCUEIL

BARCELONE FLE
Les phases
BRISER LA GLACE
Remue-ménages
Collecte de documents et débat
Dossier de presse
PROFILS
CHATS
FORUMS

Vous êtes ici: Accueil » Barcelona - Accueil » Barcelone FLE

Barcelone FLE

Cet espace a été ouvert pour permettre la réalisation d'un projet en FLE. Les participants ont pour tâche finale de réaliser un dossier de presse. Celui-ci sera conçu progressivement au cours de différentes phases pendant lesquelles les participants interagiront par divers moyens de communication, tels que les forums, les chats, des fichiers sons, des vidéos....

dates [Modifier](#)

Cette session Barcelone-FLE se déroulera de fin septembre à fin décembre.

public [Modifier](#)

Les participants sont des élèves de lycée de 1ère et 2ème années de bachelierato.

scénario [Modifier](#)

Le scénario est décomposé en 4 phases distinctes qui mèneront à la rédaction du dossier de presse en français.

Phase 1 : Briser la glace : Les participants proposeront des thèmes sur lesquels ils souhaitent échanger leurs opinions, ce qui leur permettra également de faire connaissance avec l'ensemble des participants. A l'issue de cette phase, un vote permettra de choisir un thème particulier qui sera celui du dossier de presse.

Phase 2 : Remue-ménages : A partir du thème général choisi dans la phase précédente, les participants proposeront des sous-thèmes et interagiront afin de développer un maximum d'idées et d'opinions.

Phase 3 : Collecte de documents et débat : Des rédacteurs seront nommés pendant cette phase et leur rôle consistera à organiser les thèmes des rubriques du dossier de presse et à collecter les documents proposés par l'ensemble des participants sur le thème du dossier de presse.

Phase 4 : Dossier de presse : Cette phase sera destinée à préparer et à publier le dossier de presse qui réunit les synthèses des débats produits lors de la phase précédente. Celui-ci sera représentatif des échanges de l'ensemble de la session.

Connecté en tant que : Sandrine Déprez (déprez)

barcelona/fle/accueil.txt Dernière modification: 08/10/2010 09:57 par sdéprez

[Quel rôle avez-vous?](#) | [Tutoriel](#) | [Inviter votre collègue](#) | [Inviter votre collègue](#) | [Première phase](#) | [Annoncer votre thème](#) | [Chatter à la barre](#) | [Discussion](#) | [Administration](#)

Briser la glace



Cette phase va nous permettre de faire connaissance et de discuter sur des thèmes qui nous intéressent. Vous avez la possibilité de créer des nouveaux sujets dans le **forum** spécifique à cette phase (Lien vers le forum "Briser la glace") et d'y lier vos messages.

Vous pouvez également participer à des chats et envoyer des messages grâce à la messagerie interne.

Voici quelques thèmes, à titre d'exemples:

- la musique
- la littérature
- l'interculturel

etc.

En ce début de session, vous avez aussi comme tâche de remplir une **page personnelle** qui correspondra à votre **profil** : qui êtes-vous? quels sont vos centres d'intérêt? les thèmes qui vous passionnent? Vous devez écrire un texte, mais aussi déposer des photos, des fichiers sons et des vidéos.

Voici les aides correspondantes:

- Lien vers l'aide pour insérer une image
- Lien vers l'aide pour insérer un fichier audio
- Lien vers l'aide pour insérer une vidéo

A la fin de cette phase, nous procéderons à un vote afin de faire le **choix d'un thème** qui deviendra celui du dossier de presse.

⁸³ Les images en format .jpg sont consultables dans les Annexes CR-Rom → deuxième expérience → « plate-forme lingalog »

LINGALOG.NET

ACCUEIL FORUMS BILINGUES HORDE

Déconnexion [sdezprez] @ 0 nouveau message
FAQ Rechercher Membres Panneau de contrôle de l'utilisateur ADMIN

Dernière visite : 21 Jan 2014, 18:06
Nous sommes actuellement le 23 Jan 2014, 08:26

Voir les messages sans réponse Voir les sujets actifs
Voir les nouveaux messages Voir vos messages

Index du forum » Barcelona FLE
Les heures sont au format UTC

| | | Marquer les forums comme lus | | |
|-------|---|-------------------------------------|----------|----------------------------------|
| FORUM | | SUJETS | MESSAGES | DERNIER MESSAGE |
| | Briser la glace | 6 | 25 | 13 Déc 2010, 15:11 mallorie ☺ |
| | Remue-méninges | 4 | 49 | 16 Déc 2010, 22:34 lauraa ☺ |
| | Collecte de documents et débat | 0 | 0 | Aucun message |
| | Dossier de presse | 0 | 0 | Aucun message |
| | AIDE C'est dans ce forum que vous pourrez poser vos questions techniques, et que nous déposerons les réponses afin qu'elles soient visibles et utilisables par tous (dès que nous les aurons trouvées !) N'hésitez pas à utiliser la messagerie si nous ne réagissons pas... | 0 | 0 | Aucun message |

Briser la glace
Panneau de contrôle du modérateur

Publier un nouveau sujet
Page 1 sur 1
[5 sujets]

S'abonner au forum

Marquer les sujets comme lus

| | SUJETS | AUTEUR | RÉPONSES | VUES | DERNIER MESSAGE |
|----------|---|--------------|----------|------|-----------------------------------|
| Annonces | | | | | |
| | Aller sur les autres pages du projet | jpc | 0 | 20 | 08 Sep 2010, 09:55 jpc ↕ |
| Sujets | | | | | |
| | J'aime le français? | sdeprez | 6 | 109 | 13 Déc 2010, 15:11 mallorie ↕ |
| | Halloween ou castañera ? | sdeprez | 2 | 56 | 13 Déc 2010, 14:42 mallorie ↕ |
| | Pour ou contre Facebook | jocelyneraux | 8 | 104 | 12 Déc 2010, 20:10 adrianali ↕ |
| | Les régions françaises et les stéréotypes | jocelyneraux | 2 | 37 | 12 Déc 2010, 19:26 mireiak ↕ |
| | Les jeunes d'aujourd'hui | sdeprez | 1 | 42 | 28 Oct 2010, 14:09 mallorie ↕ |

Afficher les sujets publiés depuis:
Tous les sujets ▼
Trié par
Date du message ▼
Décroissant ▼
Accéder

Page 1 sur 1 [5 sujets]

MESSAGES DU FORUM “POUR OU CONTRE FACEBOOK”

| Pour ou contre Facebook | | Panneau de contrôle du modérateur |
|---|---|-----------------------------------|
| Page 1 sur 1 [9 messages] | | |
| S'abonner au sujet Ajouter ce sujet aux favoris Imprimer Envoyer par e-mail à un ami | | Sujet précédent Sujet suivant |
| AUTEUR | MESSAGE | |
| | Sujet du message: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 11 Oct 2010, 19:38 </div> | |
| Inscrit le: 01 Oct 2010, 15:39 Messages: 7 Localisation: Locmiquélic | <p>Bonjour à tous,</p> <p>J'aimerais aborder dans ce forum la question de Facebook. Je peux imaginer que la plupart d'entre vous ont un compte sur ce site ou peut-être je me trompe. En tous les cas, ce service communautaire me fascine pour tous les articles "pour et contre" qu'il suscite.</p> <p>Avez-vous un compte? Si oui, depuis combien de temps?</p> <p>A quoi vous sert Facebook?</p> <p>Avez-vous rencontré des forums de discussions intéressants, douteux, à la limite de la légalité?</p> <p>Qu'en pensez-vous? le conseillez-vous?</p> <p>Combien de temps passez-vous par jour?</p> <p>A vos crayons si vous voulez échanger sur ce sujet.</p> <p>Jocelyne</p> | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 12 Oct 2010, 13:43 </div> | |
|  | <p>J'ai un compte facebook, mais je l'utilise très peu. Finalement, en y réfléchissant, je me connecte uniquement quand je reçois un message sur mon gmail (redirigé depuis facebook) ...</p> <p>J'ai très peur des dérives, du fait que tout le monde puisse accéder à des informations de caractère privé, malgré les non-autorisations.</p> <p>Mais je lis tout de même les informations concernant "mes amis", même s'ils ne sont que des relations. Voyeurisme ou simple intérêt?</p> <p>Ne vaudrait-il pas mieux leur téléphoner plus régulièrement?</p> <p>En bref, cela aille pour moi négatif et positif... Et pour vous?</p> | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 13 Oct 2010, 14:50 </div> | |
| Inscrit le: 01 Oct 2010, 15:39 Messages: 7 Localisation: Locmiquélic | <p>Pour alimenter votre réflexion, un nouveau film est sorti aux Etats-Unis à propos de ce réseau social et qui sera certainement sur vos écrans de cinéma cet hiver. Vous pouvez dès à présent consulter la BOF (Bande Originale du Film) à l'adresse suivante : http://www.lyncis.fr/cinema-serie-tv/t...-facebook/</p> <p>A+ sur les ondes internet.</p> <p>jocelyne</p> | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 15 Oct 2010, 15:51 </div> | |
| Inscrit le: 03 Oct 2010, 20:36 Messages: 4 | <p>J'ai aussi un compte facebook (qui peut encore y échapper?). Je l'ai créé pour suivre les aventures de mes amis en erasmus aux quatre coins de l'Europe, ou en voyage de l'autre côté de l'Atlantique! Mais, comme Sandrine, j'ai peur des dérives, alors je me connecte surtout pour prendre des nouvelles de mes amis (les vrais! pas les 100 ou 200 "amis" de facebook!). Ce qui me plaît le plus, c'est la possibilité de retrouver des gens perdus de vue! Mais facebook a un côté embarrassant ☹ ça vous est déjà arrivé que quelqu'un que vous n'avez pas du tout envie "d'ajouter" vous demande en "ami"? C'est très gênant quand vous revoyez la personne et qu'elle vous dit "eh, ce n'est pas sympa de m'avoir "ignoré"! Que faire alors? Accepter n'importe qui pour ne pas faire d'histoire? Vous faites comment vous pour gérer ces situations?</p> <p>Au fait, est-ce que vous avez vu le sketch de Gad Elmaleh (un des meilleurs humoristes français du moment, à mon avis) dans lequel il parle des SMS, de MSN et de Facebook? Allez y jeter un oeil : http://www.youtube.com/watch?v=ASYL1kOg...re-related</p> <p>Mallorie</p> | |
| | Sujet du message: l'usage statistique de facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 27 Oct 2010, 09:37 </div> | |
| Inscrit le: 01 Oct 2010, 15:39 Messages: 7 Localisation: Locmiquélic | <p>J'aime bien la page d'accueil de Yahoo car on y trouve toute sorte d'articles incroyables et notamment concernant Facebook.</p> <p>Je vous livre le dernier article dont le titre est : Facebook révèle votre homosexualité aux annonceurs</p> <p>Pour en savoir plus sur la technologie Facebook, allez sur la page : http://fr.news.yahoo.com/79/20101022/t...bd753.html</p> <p>mais dépêchez-vous! car ces informations ne restent pas longtemps accessibles.</p> <p>jocelyne</p> | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 29 Nov 2010, 23:49 </div> | |
| Inscrit le: 08 Oct 2010, 14:07 Messages: 3 | <p>Je crois que Facebook est un endroit très utile qui a une grande diversité d'activités. C'est complètement vrai qu'on doit tenir compte des problèmes plus actuels pour ce qui concerne à la privacité, on doit absolument être conscients de ce qu'on veut ou on veut pas mettre sur internet. En faisant une utilisation responsable et bien administré, on peut facilement avoir accès à différents activités: parler avec des amis, garder des photos, partager des opinions, maintenir le contact avec des personnes d'autre pays(parler pour téléphone est dans ce cas là beaucoup plus difficile), organiser des rendez-vous et fêtes... En relation avec le film, je n'ai pas encore eu l'opportunité de le voir mais j'essayerai d'y aller dans les prochains jours avec l'intention d'avoir une connaissance plus approfondi sur ce site, sa création et sa finalité. En guise de conclusion, je considère le Facebook comme vous avez dit dans le commentaires précédentes un service communautaire dont on doit faire un usage responsable et contrôlé pour n'extraire un grand bénéfice de contact social.</p> | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 02 Déc 2010, 15:12 </div> | |
| Inscrit le: 01 Oct 2010, 15:39 Messages: 7 Localisation: Locmiquélic | <p>Bonjour Victor,</p> <p>voilà un témoignage bien avisé et j'en suis fort contente. Toutefois, je ne suis pas sûre que tous les jeunes utilisateurs aient conscience des risques sur Facebook à diffuser des messages personnels. Encore un exemple qui s'est passé en France et qui était publié dans la presse il y a 15 jours. Des collègues de travail ont été licencié de leur entreprise pour avoir tenu des propos négatifs à l'encontre de l'entreprise et de la direction. Ils ont porté plainte auprès de la justice, la cours des Prudhommes, plainte qui a été débouté, la cours donnant raison à l'entreprise.</p> <p>Ils sont adultes et responsables... les entreprises paient des personnes pour s'introduire d'une façon ou d'une autre dans les comptes des employés, arrivent à leur fin, imagine, par le biais d'"amis" et peuvent ainsi lire toutes les informations même d'ordre privé, et les exploiter contre l'émetteur !</p> <p>Alors pour ou contre Facebook?</p> <p>A+ Jocelyne</p> | |
| | <div> victore a écrit: </div> <p>Je crois que Facebook est un endroit très utile qui a une grande diversité d'activités. C'est complètement vrai qu'on doit tenir compte des problèmes plus actuels pour ce qui concerne à la privacité, on doit absolument être conscients de ce qu'on veut ou on veut pas mettre sur internet. En faisant une utilisation responsable et bien administré, on peut facilement avoir accès à différents activités: parler avec des amis, garder des photos, partager des opinions, maintenir le contact avec des personnes d'autre pays(parler pour téléphone est dans ce cas là beaucoup plus difficile), organiser des rendez-vous et fêtes... En relation avec le film, je n'ai pas encore eu l'opportunité de le voir mais j'essayerai d'y aller dans les prochains jours avec l'intention d'avoir une connaissance plus approfondi sur ce site, sa création et sa finalité. En guise de conclusion, je considère le Facebook comme vous avez dit dans le commentaires précédentes un service communautaire dont on doit faire un usage responsable et contrôlé pour n'extraire un grand bénéfice de contact social.</p> | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 03 Déc 2010, 08:37 </div> | |
|  | <p>Victor, Jocelyne,</p> <p>Je suis tout à fait d'accord avec vous : Facebook est un outil formidable pour garder le contact avec nos amis et notre famille, mais d'un autre côté, si on ne fait pas attention, on peut se retrouver dans des situations compliquées.</p> <p>J'avais lu un article sur les licenciements dont tu parlais, Jocelyne, je vous met le lien : http://www.youtube.com/watch?v=AtomqKdZ0cc</p> <p>Au fait, vous avez déjà refusé quelqu'un sur Facebook ?</p> <p>Je vous mets aussi un lien vers une vidéo de Gad Elmaleh sur les textos et Facebook, je le trouve génial !</p> <p>Si vous en avez d'autres du même genre, vous me les envoyez, hein!</p> <p>A++</p> | |
| Inscrit le: 07 Sep 2010, 08:43 Messages: 10 | | |
| | Sujet du message: Re: Pour ou contre Facebook <div> <input type="button" value="D"/> Publié: 12 Déc 2010, 20:10 </div> | |
| Inscrit le: 08 Oct 2010, 13:51 Messages: 3 | <p>À mon avis le Facebook est une très bonne invention car c'est une manière d'être en contact avec tes amis. En plus, si tu as des amis en voyage, tu peux regarder les photos qu'ils publient et parler avec eux sans avoir de payer.</p> <p>Personnellement, je l'utilise pour regarder des photos, et pas pour connaître des nouvelles personnes.</p> <p>Avant d'utiliser le Facebook tout le monde avait un Fotolog, et je pense que le Facebook et beaucoup mieux que le Fotolog, donc je suis pour ce système!</p> | |

MESSAGES DU FORUM “HALLOWEEN OU CATAÑERA?”

Halloween ou castañera ?


Panneau de contrôle du modérateur

Page 1 sur 1 [3 messages]

[S'abonner au sujet](#) | [Ajouter ce sujet aux favoris](#) | [Imprimer](#) | [Envoyer par e-mail à un ami](#) | [Remonter le sujet](#)

[Sujet précédent](#) | [Sujet suivant](#)

AUTEUR



MESSAGE

Sujet du message: Halloween ou castañera ?


Publié: 01 Nov 2010, 09:55

Alors, quelles sont vos coutumes en ce qui concerne les fêtes "traditionnelles" ? Vous préférez conserver la tradition ? Vous ouvrir à d'autres pays ou régions ? Suivre une mode, qu'elle soit culturellement marquée ou uniquement commerciale ? En bref, halloween ou castañera ? ou refus de fêter ?

[Rapporter ce message](#) [Informations sur le message](#) [Supprimer le message](#)

Inscrit le: 07 Sep 2010, 08:43
Messages: 10

AUTEUR



MESSAGE


Sujet du message: Re: Halloween ou castañera ?

Publié: 05 Déc 2010, 17:40

Je pense que pendant les dernières dix années le phénomène de la mondialisation s'est étendue à une grande partie du monde, touchant toutes les cultures et traditions. Dans ce cas, peu à peu les fêtes caractéristiques de certaines régions disparaissent en faveur d'autres fêtes plus internationale et d'origine américaine en général. En Espagne, la tradition de "la castañera" a des origines très profondes, mais ces dernières années elle a perdu du poids en faveur de "halloween" qui attire plus les jeunes. Je crois que les deux tendances peuvent apporter des avantages, parce que même si Halloween a une connotation commerciale elle nous permet aussi de mieux comprendre les traditions américaines, un pays qui est fondamental dans notre monde. Au même temps «la castañera» est une fête qui nous rappelle notre histoire et représente une partie de notre tradition. Pendant mon enfance, j'ai toujours célébré la fête de "la castañera", mais ces trois dernières années ma sœur a choisi de célébrer Halloween.

Inscrit le: 08 Oct 2010, 13:51
Messages: 4

AUTEUR



MESSAGE

Sujet du message: Re: Halloween ou castañera ?

Publié: 13 Déc 2010, 14:42

Vous allez me prendre pour nulle... mais... je ne sais pas ce que c'est que la castañera... Vous pouvez m'expliquer à quelle date on célèbre cette fête, en quoi elle consiste? Je suppose que ça a un rapport avec les châtaignes (vu le nom), mais j'aimerais bien en savoir un peu plus... C'est-à-dire que maintenant tu fêles Halloween, je suppose que ça veut dire que tu ne fêles plus la castañera... ce n'est pas possible de fêter les deux à la fois? Les deux se fêtent le soir et il faut faire un choix? Si vous m'expliquez tout ça, peut-être que l'année prochaine je pourrais exporter la castañera en France, comme d'autres ont exporté Halloween!

Inscrit le: 03 Oct 2010, 20:36
Messages: 4

MESSAGES DU FORUM “J’AIME LE FRANÇAIS ?”

| J'aime le français? | | Panneau de contrôle du modérateur |
|---|--|-----------------------------------|
| Page 1 sur 1 (7 messages) | | |
| Se désabonner du sujet Ajouter ce sujet aux favoris Imprimer Envoyer par e-mail à un ami Remonter le sujet | | |
| Sujet précédent Sujet suivant | | |
| AUTEUR | MESSAGE | |
|  Inscrit le: 07 Sep 2010, 08:43 Messages: 10 Haut | Sujet du message: J'aime le français? D Publié: 10 Oct 2010, 19:41 | |
| | <p>Pour commencer ce forum "briser la glace", je vous propose de vous exprimer sur la langue et la culture française. Vous faites du français depuis longtemps à l'école, mais auriez-vous envie d'aller étudier ou vivre en France? Pourquoi?</p> <p style="text-align: right;">Rapporter ce message Informations sur le message Supprimer le message</p> | |
| Inscrit le: 01 Oct 2010, 15:39 Messages: 7 Localisation: Locmiqélic | Sujet du message: Re: J'aime le français? D Publié: 11 Oct 2010, 19:34 | |
| <p>adeprez a écrit:</p> <p>Pour commencer ce forum "briser la glace", je vous propose de vous exprimer sur la langue et la culture française. Vous faites du français depuis longtemps à l'école, mais auriez-vous envie d'aller étudier ou vivre en France? Pourquoi?</p> <p>Pour ma part, enseigner le français est venu très tardivement. Je ne me destinais pas à l'enseignement du français, encore moins à l'enseignement. C'est un ensemble de réflexions, de facteurs qui m'a amené à enseigner cette langue. Et le français je l'apprends moi-même tous les jours, au contact des étudiants et des français également. Enseigner sa langue maternelle n'est pas facile. Imaginez! Pourriez-vous expliquer la différence entre "ser" et "estar" à un français perdu? Voilà, il faut être humble face à une langue étrangère, face à son propre apprentissage et face à l'autre. ☺</p> <p>Jocelyne</p> | | |
| Inscrit le: 08 Oct 2010, 13:58 Messages: 3 | Sujet du message: Re: J'aime le français? D Publié: 12 Nov 2010, 10:32 | |
| <p>Bonjour!</p> <p>J'aime beaucoup le français et, spécialement, l'accent de cette langue. De plus, l'école nous permet de connaître les grandes œuvres de la littérature française, et, en relation avec cet aspect, j'ai pu découvrir une petite partie de l'héritage culturel de la société française ☺</p> <p>Récemment, on a dû choisir entre étudier l'anglais ou le français en 2^o de Baccalauréat (une année scolaire antérieure à l'étape universitaire). Pour moi, la décision a été très difficile mais j'ai finalement choisi le français ☺</p> <p>Dans l'avenir, j'aimerais faire une partie de mes études dans l'Institut Supérieur d'Aéronautique et de l'Espace, en Toulouse. L'astrophysique m'intéresse aussi beaucoup et, en ce sens, l'École Normale Supérieure de Paris m'attire beaucoup!! Pourtant, ces universités sont très strictes et je suis conscient qu'il est très difficile d'y entrer...</p> <p>À bientôt!</p> <p>Mariona</p> | | |
| Inscrit le: 01 Oct 2010, 15:39 Messages: 7 Localisation: Locmiqélic | Sujet du message: Re: J'aime le français? D Publié: 12 Nov 2010, 15:11 | |
| <p>Pour répondre au message de Marion, je suis impressionnée ! Impressionnée par ta détermination surtout et les orientations que tu donnes déjà à ta vie personnelle et professionnelle. Je pense que tu as, par ta seule volonté, toutes les chances de réussir.</p> <p>Adolescente, je rêvais déjà de pouvoir aller sur la lune... J'en suis encore à lire la BD "Tintin sur la lune", mais je rêve toujours. Mais qui sait? Si je deviens millionnaire, je pourrais me payer le voyage, fait encore impensable il y a 20 ans!</p> <p>Es-tu déjà allée à Toulouse, visiter la cité de l'espace? Je suis passée si souvent devant que j'ai honte d'avouer ne pas m'y être arrêtée.</p> <p>Dans le monde des sciences, il est clair que l'anglais est primordial et tu auras toutes les occasions de travailler avec cette langue. En revanche avoir en plus le français dans ta combinaison linguistique sera certainement un plus, surtout dans le domaine de l'aérospatial européen.</p> <p>En regardant un peu sur le net, je suis tombée sur cette école : http://www.ipsa.fr basée à Toulouse et à Paris. La connais-tu?</p> <p>Allez, à + sur les ondes internet</p> | | |
|  Inscrit le: 08 Oct 2010, 13:51 Messages: 4 | Sujet du message: Re: J'aime le français? D Publié: 06 Déc 2010, 10:22 | |
| <p>Dans mon cas le français a été ma quatrième langue. L'espagnol est ma langue maternelle, j'ai commencé à parler le catalan avec ma famille à 3 ans et au cours des deux premières années d'école maternelle j'ai assisté à une école anglaise où j'ai appris cette langue. Ainsi, à 5 ans j'étais en train d'apprendre quatre langues.</p> <p>Ma vie a toujours été fortement influencée par les voyages que je fais avec mes parents au cours de l'année qui me permettent de connaître d'autres cultures. J'ai passé de nombreux étés en France et même si je trouve que c'est une culture très intéressante, je ne voudrais pas y vivre parce que j'aime plus Barcelone.</p> <p>Le français est une langue qui attire mon attention parce que, bien qu'elle n'est pas aussi internationale que l'anglais elle est considérée comme une langue très cultivée et raffinée par des différentes raisons comme par son accent comme Mariona a mentionné. C'est une langue très mélodique avec un large éventail de vocabulaire très approprié pour la littérature. Donc, je suis heureuse d'avoir eu la chance d'apprendre cette langue si spéciale et j'espère avec beaucoup d'impatience l'opportunité de retourner à ce merveilleux pays que l'on appelle France.</p> | | |
| Inscrit le: 07 Sep 2010, 08:43 Messages: 10 | Sujet du message: Re: J'aime le français? D Publié: 07 Déc 2010, 16:06 | |
| <p>Bonjour !</p> <p>Pour répondre aux messages précédents, je crois que nous avons tous en tête la beauté de la langue française ainsi que sa littérature fournie et variée... Mais je voudrais quand même ajouter que le français ne se réduit pas qu'à une langue d'apparat, qu'on ne verrait que dans les livres et associée au prestige.</p> <p>Selon moi, le français, la langue est tout le temps en évolution et tous les français sont à prendre en compte.</p> <p>Connaitre la langue française, c'est aussi connaître ses variétés, comme les différences d'accent, de registres de langues et, pourquoi pas, ses dialectes ☺</p> <p>Et dans le monde du travail, vous aurez un grand avantage à avoir dans votre bagage le français, qui vous différenciera des autres !</p> <p>Mais si vous allez en France pour travailler, il vous faudra aussi connaître le langage de la vie "réelle" et pas uniquement celui de la littérature (mais il ne faudra pas l'oublier quand même : il sera très utile pour l'écrit !!!!)</p> <p>A+</p> <p>Sandrine</p> | | |
| Inscrit le: 03 Oct 2010, 20:36 Messages: 4 | Sujet du message: Re: J'aime le français? D Publié: 13 Déc 2010, 15:11 | |
| <p>Tu as raison de parler de diversité Sandrine!</p> <p>Petite anecdote!</p> <p>Un jour, j'étais dans un magasin à Lyon, où je venais de m'installer (je vous rappelle que je suis de Toulouse) pour mes études. Je me suis présentée à la caisse pour payer mon jean et le T-shirt d'une amie qui n'avait pas d'argent sur elle. La vendeuse mettait les deux articles dans le même paquet alors que l'un était pour moi et l'autre pour mon amie. Alors, j'ai demandé à la vendeuse qui tenait mon jean dans les mains : "Est-ce que je pourrais avoir une deuxième poche, s'il vous plaît?" Là, la vendeuse incrédule regarde mon jean, me regarde, regarde de nouveau mon jean, et me dit, mais comment vous voulez que je rajoute une poche?... elle parlait de la poche du jean... alors que moi je voulais tout simplement un deuxième sac plastique : "une poche" dans le sud... et je n'ai pas été capable de réagir tellement j'étais surprise de ne pas avoir été comprise... C'est mon amie (du sud aussi, mais à Lyon depuis plus longtemps) qui a dû dire à la vendeuse : "on voudrait un deuxième sac plastique".</p> <p>Quand je suis revenue à Toulouse pour la première fois, je suis allée dans une boulangerie, j'ai demandé une "chocolatine" (dans le nord ils disent un "pain au chocolat"... c'est tellement plus triste...) et la boulangère m'a demandé "vous voulez une poche?"... là je me suis dit : "pas de doute, je suis bien chez moi!" ☺</p> <p>Ça vous est déjà arrivé, à vous, ce genre de situation?</p> | | |

MESSAGES DU FORUM “LES JEUNES D’AUJOURD’HUI »

Les jeunes d'aujourd'hui
Panneau de contrôle du modérateur

Page 1 sur 1 [2 messages]
S'abonner au sujet | Ajouter ce sujet aux favoris | Imprimer | Envoyer par e-mail à un ami | Remonter le sujet
Sujet précédent | Sujet suivant

| AUTEUR | MESSAGE |
|--------|---|
| | Sujet du message: Les jeunes d'aujourd'hui Publié: 13 Oct 2010, 15:20 |
| | <p>Vous appartenez à la catégorie des "jeunes d'aujourd'hui", mais qu'est-ce qui vous caractérise exactement ? Etes-vous tous identiques ou bien différents ? Qu'aimez-vous faire après les cours ? Qu'est-ce qui vous passionne ? Quels sont vos loisirs, vos goûts ? Quels films allez-vous voir au cinéma ? Quels sont les styles de musique que vous écoutez ? Qu'est-ce qui vous révolte ?</p> |
| | Sujet du message: Re: Les jeunes d'aujourd'hui Publié: 28 Oct 2010, 14:09 |
| | <p>Je ne sais pas si je peux m'inscrire dans cette catégorie... Pouvez-vous m'aider à répondre à cette question : jusqu'à quel âge est-on "un jeune d'aujourd'hui" ? Et d'ailleurs, est-ce vraiment une question d'âge ? Où il y a-t-il d'autres facteurs plus importants (ou tout aussi importants) à prendre en compte ?</p> |

Inscrit le: 03 Oct 2010, 20:36

MESSAGES DU FORUM “LES RÉGIONS FRANÇAISES ET LES STÉRÉOTYPES »

Les régions françaises et les stéréotypes
Panneau de contrôle du modérateur

Page 1 sur 1 [3 messages]
Se désabonner du sujet | Ajouter ce sujet aux favoris | Imprimer | Envoyer par e-mail à un ami
Sujet précédent | Sujet suivant

| AUTEUR | MESSAGE |
|--------|--|
| | Sujet du message: Les régions françaises et les stéréotypes Publié: 13 Oct 2010, 17:17 |
| | <p>Un autre sujet de réflexion pour mieux connaître la France et les Français...</p> <p>L'idée serait de choisir des régions françaises et de chercher toutes les informations qui s'y rapportent.</p> <p>Par exemple, la Bretagne... nous pouvons trouver une multitude de sujets sur cette région : l'identité culturelle au travers de la musique, de la littérature et de la langue, des interviews en ligne de personnes qui vivent en Bretagne et qui participent à son développement, des sketches qui s'amusent des Bretons et de leur "chapeau rond", des témoignages, des photos, des sites touristiques à visiter, etc.</p> <p>Pourrions-nous en fonction de vos centres d'intérêt choisir des critères généraux qui nous permettraient de mieux définir et découvrir les régions que vous voudriez étudier ?</p> <p>J'attends vos suggestions.</p> <p>un montage vidéo en ligne avec des photos de la Bretagne, et en musique!</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=UfgrtIRL... re=related</p> |
| | Sujet du message: Re: Les régions françaises et les stéréotypes Publié: 12 Déc 2010, 16:24 |
| | <p>Salut !</p> <p>J'aimerais bien savoir quelles sont les régions de France que vous aimeriez visiter avec vos amis ou votre famille... Et alors, pourquoi celles-ci en particulier ?</p> <p>Et quelles sont les régions qui ne vous attirent pas du tout et pourquoi ?</p> <p>Moi, je suis fan de la Lorraine (là où je suis née) et de la Bretagne (j'y ai vécu pendant 8 ans) et je ne veux absolument pas vivre sur Paris et sa banlieue...</p> <p>A +</p> |
| | Sujet du message: Re: Les régions françaises et les stéréotypes Publié: 12 Déc 2010, 19:26 |
| | <p>Bonsoir!</p> <p>Je connais un peu la France puisque j'y suis allé quelques fois pour des courts voyages, mais j'en connais seulement des régions concrètes, et c'est quelque chose que je regrette... La partie que j'ai eu l'opportunité de connaître la plus est la partie des Pyrénées françaises. On y a fait quelques sorties avec l'école et je suis allé skier dans quelques stations de ski françaises quelques fois aussi. Je crois que le paysage de cette zone est très joli, quoi qu'il est très similaire à celui du Nord de la Catalogne. En plus je la trouve une région intéressante parce que géographiquement elle est la séparation entre deux pays voisins, et en plus il y a longtemps une zone des Pyrénées a appartenu à la Catalogne, et en conséquence encore aujourd'hui on y parle deux langues: le français et le catalan. En Perpignan j'ai entendu parler un dialecte très particulier qui est une espèce de mélange entre les deux!</p> <p>J'ai aussi visité Paris pendant une semaine il y a deux années avec ma famille, et j'ai aimé beaucoup la ville. Nous avons eu le temps de voir seulement les quartiers et monuments les plus représentatifs, ceux dont j'avais entendu parler avant, et je les ai trouvés tous très riches. J'espère pouvoir y revenir quelque jour pour connaître bien la reste parce que c'est une ville réellement très intéressante, et je vous encourage à tous de la visiter aussi si vous ne l'avez déjà fait! Cependant je crois que je ne voudrais pas y vivre, j'aime beaucoup Barcelone aussi!</p> |

Inscrit le: 08 Oct 2010, 14:01
Messages: 2

ANNEXE 5 : DÉROULEMENT DE LA DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION

Cette annexe présente l'intégralité des étapes suivies pour la mise en place de la deuxième expérimentation.

Etape 0 : assistance à un cours de français (01/10/2010)

Avant de lancer l'expérimentation, un premier contact a été établi avec les élèves lors de notre assistance à l'un des cours de français donné à l'école dans les deux classes. Le cours en question était un cours sur la littérature et l'analyse de texte sur « Terre des Hommes » de Saint-Exupéry. Lors de nos observations, nous avons pu confirmer dans un premier temps l'adéquation de nos tests au niveau des élèves. Mais au-delà de ce constat, des informations ont pu être prises sur les compétences des élèves de manière plus particulière. Finalement, les conclusions ont été les suivantes :

- Les élèves n'ont démontré aucun problème de compréhension orale.
- Les problèmes de compréhension écrite se situent essentiellement sur le lexique.
- Les élèves sont capables de donner leur opinion de manière individuelle.
- Les élèves sont moins à l'aise pour cette même compétence en interaction.
- Les élèves maîtrisent le passage de langue d'un registre à un autre mais leur expression reste quand même très académique.
- Le lexique abordé et le vocabulaire utilisé sont précis et maîtrisés.

Ainsi, l'adéquation avec les tests élaborés se sont avérés adéquats avec la réalité du terrain et le niveau de compétences des sujets en français.

Etape 1 : Présentation du projet aux deux groupes (08/10/2010)

L'école nous a permis d'avoir les deux classes séparément pendant l'un de leurs cours pour la présentation de notre projet ainsi que de la plate-forme utilisée pour les formations à distance. Les informations données aux sujets sur le protocole ont volontairement été succinctes car nous n'avons pas jugé pertinent à ce stade de leur indiquer avec précision le contenu et les objectifs précis des différents tests auxquels ils seraient soumis. Dans ce même souci de ne pas influencer leurs réponses ou leurs actions, l'objectif général de la recherche n'a été mentionné à aucun moment, les termes employés se limitant à de la recherche sur les langues, de manière très vague. La grande majorité de l'heure aura donc été utilisée pour les explications liées au fonctionnement

de la plate-forme Galanet pour la classe de Xina A et de la plate-forme Lingalog pour la classe de Xina E. A cette fin, deux documents powerpoint différents ont été réalisés et mis à la disposition des élèves sur leur réseau interne. Ces fichiers contenaient les informations suivantes⁸⁴ :

- Mode d'emploi pour se connecter à la plate-forme et à la session
- Présentation des étapes du déroulement de la session
- Présentation visuelle des différents espaces d'interactions (chats et forums)
- Présentation de l'espace personnel (ou profil)
- Présentation d'outils gratuits pour l'enregistrement sonore ou vidéo

Ce premier contact aura permis de s'assurer de la mise en route future des sessions et aura laissé le temps de réaliser les inscriptions des sujets sur les plate-formes. En ce qui concerne la plate-forme Lingalog, il est à noter que l'inscription est réalisée par les sujets eux-mêmes, tandis que sur Galanet, c'est le responsable d'équipe qui s'en charge.

Etape 2 : passation des tests initiaux

Les tests ont été passés dans les classes de Xina A et de Xina E respectivement les 19 et 22 octobre 2010. Ils devaient être réalisés en 1h45 maximum, temps qui nous a été accordé de l'emploi du temps des élèves. Cette contrainte n'aura pas permis de flexibilité. Lors de la passation des tests, les consignes et la gestion du temps ont été pris en charge uniquement par nous, avec l'idée très claire de rester le plus objectif possible. Seules les questions d'ordre technique ont été abordées, les autres éludées.

Pendant le déroulement des tests, il est à souligner que la classe Xina E est globalement plus complexe à gérer du point de vue de la discipline et les élèves se sont montrés plus dissipés, moins concentrés pendant les deux tests. Certains élèves ont été bloqués par un cadre trop petit pour donner leurs réponses (problème lié au site hébergeant les tests). Face à cet imprévu, une décision rapide s'imposait et les sujets concernés ont alors envoyés directement par mail les réponses complémentaires. Les résultats auront été renseignés manuellement dans les fichiers au moment de la collecte des résultats.

Etape 3 : Suivi du travail sur les PF

Pendant le déroulement des deux formations, un suivi de participation a été mis en place qui consistait en une observation régulière du nombre de connexions des sujets sur les

⁸⁴ Nous renvoyons aux annexes pour les documents complets.

deux plate-formes, le nombre de messages déposés, le fait que les consignes de participation étaient respectées ou non (comme la complétude du profil par exemple). Très rapidement, la conclusion a été que les sujets ne se connectaient pas suffisamment et que leurs interactions sur les plate-formes étaient insuffisantes pour répondre aux exigences des expérimentations prévues. Ce constat aura surtout été visible sur la plate-forme Lingalog, plus difficilement manipulable par les sujets et provoquant ainsi des difficultés techniques ayant un impact considérable sur la participation globale. Malgré de nombreuses relances par les professeurs impliqués et des stratégies établies pour favoriser l'implication des sujets (prévisions de chats, thèmes centrés sur les intérêts ou l'actualité par exemple), la participation est restée réduite.

Etape 4 : Formations complémentaires

Afin de clôturer la collaboration avec les élèves, deux séances complémentaires aux travaux réalisés sur les plate-formes leur ont été proposées, permettant ainsi de faire le point sur l'expérience vécue et de leur faire prendre conscience du potentiel de formations de ce type dans leur cursus scolaire. Elles ont eu lieu les 13 et 16 décembre 2010, pour les deux classes. Ces deux formations⁸⁵ se sont déroulées de manière ludique, sous la forme d'un jeu de piste à l'intérieur des forums lors de la première séance, puis axé sur les interactions (forums, chats) au cours de la deuxième.

Les objectifs particuliers de ces formations visaient la (re-)lecture de messages déposés dans les forums, l'écoute de documents sonores et/ou vidéos et la pratique collective d'interactions au travers des chats. Ces différents moments et documents-soutiens correspondaient parfaitement à ce que les sujets avaient réalisé au cours de leur session. Les productions des sujets lors de ces deux formations correspondent aux tableaux complétés et aux chats réalisés⁸⁶. Les documents propres aux élèves nous ont été envoyés par messagerie tandis que les chats ont été sauvegardés automatiquement sur la plate-forme Galanet dans les archives de chats et manuellement au moment de la formation pour le chat sur Lingalog.

Les élèves se sont montrés enthousiastes et très participatifs au cours des deux séances de formation, autant qu'ils ont su démontrer leurs capacités à résoudre les exercices et donc à utiliser leurs compétences pour leurs réalisations. Au-delà des résultats en eux-

⁸⁵ Annexes 6 à 9

⁸⁶ Cf. annexes du CD-Rom → deuxième expérience → formations

mêmes des exercices⁸⁷, qui n'ont pas fait l'objet d'un traitement exhaustif (car il aurait fallu une mise en œuvre optimale de l'expérimentation pour obtenir des données significatives), ces formations auront permis de démontrer que le suivi très aléatoire et non probant des sessions sur les plate-formes n'était en rien lié aux élèves eux-mêmes, mais à la manière dont celles-ci s'étaient déroulées. Elles auront donc été un facteur très important, un déclencheur de conclusions sur le bilan du suivi des sessions.

Etape 5 : Passation des tests finaux

Les tests finaux se sont déroulés au cours de la dernière semaine avant les vacances de Noël, le 21 décembre. L'établissement a mis à notre disposition seulement une heure pour chacune des classes, ce qui a fortement contraint le format et le contenu des tests. Les élèves ont dû enchaîner les deux tests. Suite à la passation de ces tests, quelques remarques pouvaient déjà être formulées :

- De la même manière que lors des tests initiaux, certaines réponses n'ont pas pu entrer dans les questionnaires en ligne et ont été envoyées *via* la messagerie et reportées dans les fichiers de collecte des résultats en vue de l'analyse.
- Du fait de la similitude de présentation avec les tests initiaux, la phase de consignes s'est vue réduite et peu d'explications ont été nécessaires du point de vue technique.
- Avec les vidéos, il fallait pour certains un peu de temps pour qu'elles se chargent mais cela n'a pas affecté le déroulement des tests, les élèves ayant l'habitude de ce type de support multimédia.

Il n'y a eu aucun incident notable, mais la proximité des vacances de Noël a eu une incidence sur la concentration des élèves et sur le timing, ce qui est sans doute pour beaucoup dans une certaine insatisfaction de notre part, car les résultats n'ont pas été à la mesure des efforts engagés. Toutefois, comme nous l'avons souligné, l'expérience acquise à tous les niveaux de l'expérimentation devait se révéler très profitable pour les suites de la recherche.

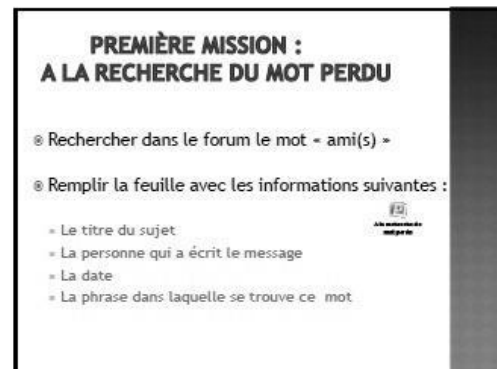
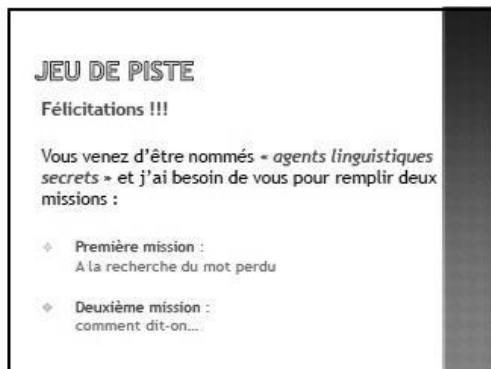
Etape 6 : Remerciements

⁸⁷ A consulter dans les annexes du CD-Rom → deuxième expérience → « tests initiaux » et « tests finaux »

Une lettre de remerciement⁸⁸ a été envoyée le 4 mars à l'attention de la directrice de l'école et du cap d'étudis pour nous avoir permis de mettre en place ce premier protocole dans leur école. Cette étape nous a semblé vraiment justifiée car sans la souplesse et les aménagements réalisés des emplois du temps des professeurs comme des élèves, notre protocole n'aurait pas pu être mis en place. Ce courrier aura également permis l'expression du souhait de renouveler l'expérience l'année suivante, puisqu'à la date de la lettre de remerciements, nous savions déjà qu'un autre protocole devait être mis en place au cours du deuxième semestre 2011, qui optimiserait les résultats de cette première expérimentation.

⁸⁸ Cf. Annexes CR-Rom→deuxième expérience→ « lettre de remerciements »

ANNEXE 6 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN FRANÇAIS - PPT



ANNEXE 7 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN FRANÇAIS - SUPPORTS

*Comment dit-on...**Enseignement et compagnie...*

Forum « J'aime le français ? »

<http://www.lingalog.net/forums/viewtopic.php?f=151&t=1082>

| Mot | Pseudo de l'auteur du message | Date | Phrase |
|-----|-------------------------------|------|--------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

A la recherche du mot perdu : « ami (s) »

| Titre du sujet | Pseudo de l'auteur du message | Date | Phrase |
|---|-------------------------------|------------|---|
| Les régions françaises et les stéréotypes | sdeprez | 12/12/2010 | J'aimerais bien savoir quelles sont les régions de France que vous aimeriez visiter avec vos amis ou votre famille... |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Vidéo de Philippe Geluck

« L'invité » de TV5 Monde d'octobre 2009

Découpage de l'extrait présenté : <https://www.youtube.com/watch?v=pcndIjmTogE>

Durée totale de l'extrait : 3'26 (depuis le début)

0'00 → 0'45 : présentation de l'invité et introduction du sujet

0'45 → 1'54 : on restitue « Le chat », le personnage et sa fonction, ainsi que l'objectif du livre

1'54 → 2'39 : les chroniques : explications et exemples

2'39 → 3'26 : les adultes

Éléments pour l'analyse (caractéristiques de l'oral)

- Intonation
- Rythme de l'oral : reprises / coupures / hésitation / rire
- Vocabulaire
- Références au culturel
- Acquiescement : oui, ouai, rire
- Changement de thème : alors
- C'est une interview : jeu de séduction

ANNEXE 8 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN IC- PPT

(13 décembre 2010)

Formation en intercompréhension

Xina A
lundi 13 décembre 2010

Profil

- Entrer sur la plate-forme Galanet et entrer dans la session
- Compléter son profil avec un petit texte de présentation, une photo et un lien internet qui vous plaît

Jeu de piste

Félicitations !!!

Vous venez d'être nommés « agents linguistiques secrets » et j'ai besoin de vous pour remplir deux missions :

- Première mission :
A la recherche du mot perdu
- Deuxième mission :
comment dit-on...

Première mission : A la recherche du mot perdu

- Rechercher le mot « cacio » dans les messages des forums des phases 2 et 3.
- Remplir la feuille avec les informations suivantes :
 - La phase
 - Le titre du sujet
 - La personne qui a écrit le message
 - La date
 - La langue du message
 - La phrase dans laquelle se trouve ce mot

Deuxième mission : comment dit-on...

Chercher dans les forums les mots suivants et remplir la feuille en vous aidant des messages du forum :

- **Exámenes**
→Phase "Remue-ménages" : "les examens arrivent"
<http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2467>
- **Lenguaje**
→Phase "Collecte de documents et débat" : "Nuestras expresiones, nuestro lenguaje"
<http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2489>

Vidéo

Nous allons maintenant regarder et analyser une vidéo en portugais.

C'est un dialogue entre deux étudiants portugais.

<http://www.youtube.com/watch?v=cZWtOGwwlj4&feature=related>

ANNEXE 9 : FORMATION COMPLEMENTAIRE EN IC - SUPPORTS

*Comment dit-on...***Exámenes**

Phase "Remue-ménages" : les examens arrivent
<http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2467>

| Langue | Pseudo de l'auteur du message | Date | Phrase |
|-----------|-------------------------------|------|--------|
| Espagnol | | | |
| Catalan | | | |
| Français | | | |
| Italien | | | |
| Portugais | | | |

Lenguaje

Phase "Collecte de documents et débat" : "Nuestras expresiones, nuestro lenguaje"
<http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2489>

| Langue | Pseudo de l'auteur du message | Date | Phrase |
|-----------|-------------------------------|------|--------|
| Espagnol | | | |
| Catalan | | | |
| Français | | | |
| Italien | | | |
| Portugais | | | |

A la recherche du mot perdu : « calcio »

| Phase | Titre du sujet | Pseudo de l'auteur du message | Date | Langue | Phrase |
|---------------|---|-------------------------------|--------------|----------------|---|
| Remue-ménages | <i>Il calcio....Football....solo uno sport?</i> | <i>PatriziaP</i> | <i>05/11</i> | <i>italien</i> | <i>"Il calcio....Football....solo uno sport?"</i> |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Dialogue « Etudiants portugais - Portuguese Dialogue Sa_Ja »

Découpage de l'extrait présenté :

<http://www.youtube.com/watch?v=cZWIOGwwIj4&feature=related>

Durée totale de l'extrait : 3'19

0'00 → 0'53 : rencontre entre Marina et Jimmy

0'53 → 1'15 : transition

1'15 → 1'47 : exposition du problème

1'47 → 2'26 : résolution du problème

2'26 → fin : épilogue

Eléments pour l'analyse (caractéristiques de l'oral)

- Intonation
- Transparence du vocabulaire
- Unité discursive et tours de parole
- Correspondances morphologiques et syntaxiques
- Correspondances consonantiques et correspondances vocaliques (ressources Galanet)

TRANSCRIPTION DU DIALOGUE DES DEUX ÉTUDIANTS BRÉSILIENS

Cette transcription est celle proposée par la vidéo elle-même, par l'intermédiaire de sous-titres. Elle n'a pas été corrigée et peut contenir des erreurs.

J : Eu compreendo totalmente, cem por cento
eu vou também terminar todas minhas aulas a próxima semana, a quarta-feira y...
so faltou dois testes
y, y, depois disso possa ver a luz do dia

M : Ah tem certeza que todo vai ficar bem
voce e ótimo estudante

J : Eu? Não, Voce esta me confundindo com outra pessoa
eu sou muito preguiçoso, sabe que eh
minha mãe ainda lava minha roupa todas as semanas

M : Não Jimmy não ficar com vergonha disso
todo o mundo precisa da ajuda na vida

J : Eh obrigado Marina
Voce a uma amiga bem doce

M : Não, eu faz que eu posso. Mais eu tenho um probleminha

J : Si? Fala amiga, me diz como posso ajudar

M : E que estive ocupada com outras coisas

J : Eu compreendo isso, qual a seu problema

M : O meu carro foi roubado, esse mundo esta perdido NE?

J : Ehh, o seguro e muito caro NE !

M : Ehh, e tenho pegar o ônibus todo o dia para escolha e trabalho, e difícil NE?

J : Ehh, uma droga NE?

M : E estou sempre atrasada por causa do transito

J : Eh então Marina como posso ajudar a você

M : Bom e que hoje o trabalho tem muito tarde
E o ônibus não corre ate dez horas

J : Entendo tudo, onde e a que hora vai estar neste lugar ?

M : Mesmo Jimmy ?

J : Ah si claro !....

M : Muita obrigada estou muita agradecida

J : Não, não tem problema Marina, não e nada

M : Muita, muita obrigada mesmo
Eu saia de trabalho as onze trinta hoje

J : Bom eu véu estar aqui as onze e trinta
Agora eu tenho que ir a minha próxima aula

M : Bom muita obrigada

J : Não preocupa !

ANNEXE 10 : DEUXIEME EXPERIMENTATION : DOCUMENTS-SUPPORTS DES TESTS INITIAUX

Exercice 1 : exercice de décodage de l'oral

- **FLE**

Le document-support audio utilisé pour cet exercice est l'un de ceux proposés par le site www.rfi.fr dans la catégorie « langue française », dans les « exercices d'écoute ». L'exercice du site est intitulé « Au secours : mais en quelle langue »⁸⁹ et propose un extrait d'1min. 31 que nous avons utilisé dans son intégralité. Les exercices n'ont été quant à eux que source d'inspiration mais ont été modifiés et adaptés à nos exigences, à savoir à la compatibilité avec le niveau estimé des élèves et la possible validation /invalidation de nos hypothèses.

Les questions posées ont été les suivantes :

Question 1 : *¿Cuál es el tema de este fragmento?*

Question 2 : *¿Cómo se llama la primera persona interrogada?*

Question 3 : *¿De qué problema está hablando?*

Question 4 : *¿Verdadero o falso ?*

- *Le 112 a beaucoup de difficultés quand personne ne peut faire de traduction.*
- *Pour le 112, il est difficile de localiser une personne qui ne s'exprime pas bien.*
- *Malgré les difficultés de compréhension, le 112 réussit toujours à envoyer le secours nécessaire.*

Question 5 : *¿Qué opinas del 112 de la ciudad de "Bruxelles"?*

Les questions posées visent à vérifier la compréhension globale de l'extrait sonore (question 1 et 3), la compréhension fine (question 4) ainsi que la discrimination fine (question 2) et une expression de l'opinion sur le thème abordé (question 5). Il est à noter que la question 5 sous-entend la compréhension globale de l'extrait également mais que la nécessité de l'expression pour les sujets les oblige également à réaliser un effort de synthèse et de réflexion avec une prise d'indices sur les éléments importants de l'extrait.

⁸⁹ http://www.rfi.fr/lffr/questionnaires/126/questionnaire_674.asp

- **AL**

Pour cet exercice de compréhension orale, le choix s'est porté sur un extrait sonore d'une émission italienne de la Rai. Le critère du choix de la langue, l'italien, est dû au fait que cette langue n'est ni trop facile à comprendre par les sujets (contrairement au portugais plus transparent pour des hispanophones) ni trop compliquée comme aurait pu l'être le roumain.

L'extrait est intitulé « File Urbani » et correspond à une émission mise en ligne le 9 octobre 2010 présentée par Felice Liperi e Valerio Corzani. Le fichier sonore a été copié et déposé en ligne pour être inséré directement dans le questionnaire⁹⁰.

Les consignes et questions suivantes ont été soumises aux sujets lors du test :

Question 1 : *¿Cuál es el título de la emisión de radio correspondiente al fragmento que acabas de escuchar?*

Question 2 : *¿Cómo se llaman los dos presentadores?*

Question 3 : *¿En qué fecha se ha grabado la emisión?*

Question 4 : *Haz un resumen en catalán o en castellano de lo que dice el presentador de la canción « you are here » de John Lennon.*

Les trois premières questions portent sur la compréhension fine et la discrimination, tandis que la consigne de la question 4 demande de la part des sujets une compréhension globale de l'extrait sonore.

Exercice 2 : exercice de repérage de la structure textuelle

- **FLE**

Le document-support de cet exercice est un article de presse de la catégorie des « faits divers » extrait du journal Libération du jeudi 13 février 1992. Le texte est court mais riche en connecteurs et en anaphores, ce qui permet la réalisation de la tâche telle qu'elle permettrait de répondre à nos hypothèses. Il permet un découpage basé sur le repérage logico-temporel des événements et présente l'articulation spécifique d'une dépêche, à savoir une phrase titre résumant et présentant à la fois le récit et une phrase de clôture qui définit comment les événements se sont terminés.

⁹⁰ <http://www.box.net/shared/1n10yrq06x>

Lors de la réalisation de cette tâche de remise en ordre des différents segments, les sujets devront faire appel à leurs connaissances des règles de cohérence et de cohésion textuelles, à savoir que dans un texte, la cohérence est assurée par la progression de l'information, l'enchaînement des idées et la non-contradiction. La cohésion est quant à elle assurée par l'utilisation de connecteurs, d'anaphores et de déictiques.

Le texte a alors été segmenté de manière à pouvoir déterminer chez nos sujets leurs capacités à transférer leurs compétences linguistiques dans le domaine textuel vers le français. D'où la découpe du texte de la manière suivante :

- Un homme de 48 ans, renversé puis écrasé à deux reprises à Bordeaux par un chauffard qui a pris la fuite, s'est relevé indemne.
- Boucif Boufaden, un fils de harki, sans emploi, a été percuté par une voiture sur la chaussée,
- alors qu'il sortait ivre d'un bar du centre de la ville.
- Projeté dans l'air, il est retombé sur le capot et a glissé sous la voiture.
- Le chauffard a alors fait marche arrière et est passé une première fois sur Boucif Boufaden
- avant de rouler à nouveau sur lui en marche avant.
- Deux sapeurs-pompiers, effarés, ont réussi à dissuader le chauffard
- qui s'apprêtait à passer une nouvelle fois sur sa victime,
- laquelle ne souffre, finalement, que d'une égratignure et d'une légère brûlure au cou.

Des enchaînements pouvaient facilement être repérés et reliés tels que les segments se terminant par une virgule et ceux commençant par une minuscule. Une attention portée sur le sens de la phrase et les anaphores permettait ensuite de les relier les uns à la suite des autres. Le texte n'a rien de particulier dans sa progression et les anaphores sont très explicites, sans ambiguïtés. Le vocabulaire utilisé ne devait pas constituer un obstacle puisqu'il était adapté au niveau des sujets en français.

- **AL**

Le document-support correspondant au même type d'exercice que pour le test en français initial est un fait-divers Du *Jornal de Notícias* du 15 octobre 2010⁹¹. Son articulation est temporelle, mais surtout argumentative. En somme, on recherche également ici à forcer le repérage de la structuration du texte pour pouvoir suivre le fil du récit. Celui-ci débute comme une dépêche, avec une phrase titre accrocheuse qui « résume » le reste et il termine avec une phrase qui permet de clore le récit. Ce type d'exercice est un exercice traditionnel en didactique des langues, basé sur la prémisse que la compréhension d'un texte est facilitée par sa cohérence.

Du fait de la connaissance très partielle du portugais, bien que proche de l'espagnol, le découpage du texte en paragraphes s'est fait de manière à ce qu'il corresponde à une véritable structuration en unités thématiques du texte, ce qui n'avait pas été fait pour le test en français ; pour ce découpage *ad hoc*, nous avons simplement veillé à éviter trop d'écueils redevables d'une mauvaise vue d'ensemble éventuellement due à un découpage trop fin sur un texte assez opaque du point de vue de la langue.

Ordre correct :

- Uma utente da A41 contou hoje, sexta-feira, à Lusa que para evitar pagar portagem optou por fazer um percurso alternativo, entre Leça da Palmeira e a Maia, o que lhe demorou mais 30 minutos do que o habitual.
- “Em média, de minha casa até ao meu emprego demorava 10 minutos, hoje demorei 40”, afirmou Marina Magalhães.
- A mesma automobilista contou que a sua percepção é que “o trânsito aumentou muito” na EN13. Às 10.30 ainda havia notícias de resistências no trânsito em vários pontos desta estrada, considerada pelo Governo como “alternativa” à A28.
- “Da CIN, a empresa onde trabalho na zona da Maia, vemos hoje uma grande confusão, porque o trânsito está a fluir com muita dificuldade, o que não é habitual”, afirmou, referindo “bichas” de alguns quilómetros no sentido Porto-Vila do Conde nesta estrada sem portagens.

⁹¹ http://www.jn.pt/Paginalnicial/Economia/Interior.aspx?content_id=1686650

- As portagens nas SCUT do Norte Litoral, Grande Porto e Costa de Prata começaram a ser cobradas à meia-noite de hoje.

Exercice 3 : exercice d'identification lexicale

- **FLE**

Le document-support de ce troisième exercice devait correspondre à un texte de vulgarisation dont le thème serait actuel et dont les élèves auraient une connaissance du vocabulaire utilisé sans toutefois sa parfaite maîtrise. Le choix s'est porté sur un article de *Télé Obs* du Nouvel Observateur sorti au moment de la réalisation des tests, de la semaine du 30 septembre au 6 octobre 2010 et écrit par Guillaume Mallorie, un journaliste habituel de cet hebdomadaire.

Le thème traité, l'écologie en lien avec la politique était particulièrement adapté au niveau et à l'âge des sujets. La complexité de certains mots et expressions a contribué à sa sélection. En effet, des expressions telles que « le coup de bambou », « ça chauffe », « le coup de rabot », « du coup », « somme toute », « tour de vis », « mettre en avant », et des termes tels que « rissoler », « plafonner », « élan », « doper », etc. devaient mettre à l'épreuve la capacité des élèves à formuler des hypothèses tirées du contexte, tirées d'un savoir encyclopédique universel mais aussi de leur vécu personnel et notamment de leurs habitudes perceptives (la connotation phonique du verbe rissoler, évocation possible d'une surchauffe corroborée par le verbe « chauffer » et la mention du réchauffement climatique). Bref, il s'agissait d'un texte difficile, certes, même pour un francophone, eut égard au foisonnement des données chiffrées et au côté technique de l'argumentation, et d'un niveau élevé de français pour les apprenants ; mais il s'agit bien ici d'une volonté réelle de voir jusqu'à quel point l'hypothèse selon laquelle un texte classé comme difficile pouvait être décrypté en faisant appel à des stratégies intercompréhensives du traitement de l'opacité.

Les questions posées ont été les suivantes :

Question 1 : *Escribe en el marco a continuación las palabras que no entiendas e intenta adivinar lo que quieren decir, dando una traducción (aquella que te parezca más equivalente)*

Question 2 : *¿En qué categoría de revista podría encontrarse este artículo?*

Question 3 : *¿Cómo se posiciona el autor del artículo, a favor, o en contra del autor del gobierno?*

L'objectif de la première question visait l'identification des mots et/ou expressions qui poseraient des problèmes aux sujets afin de pouvoir analyser leurs stratégies pour en interpréter le sens. La question 2 fait appel aux connaissances des sujets des types de texte et permet de vérifier la compréhension globale du texte à partir de son assignation correcte à un type particulier de magazine. La troisième question vise à analyser la capacité d'interprétation du texte par sa compréhension globale et la prise d'indices textuels (objectivité vs. subjectivité notamment)

- **AL**

Selon le même modèle de l'exercice du test FLE, un texte a été choisi en italien. Le texte proposé aux sujets correspond en fait à un extrait d'un article publié par Geraldina Fiechter le 14 octobre 2010 dans le quotidien en ligne « il Quotidiano » dans la section « Il caffè cultura » sous le titre *Mamma e Papà : zero in condotta nel pamphlet della Landi. Studenti maleducati, svogliati, insicuri? La prof: "Tutta colpa dei genitori"*⁹².

Le texte est argumentatif et même, comme le montre l'affirmation *Tutta colpa dei genitori*, volontairement polémique, dans le fond comme dans la forme. On a compté sur cet aspect un peu provocateur pour activer ces opérations de repérage des marques de l'opinion, de l'argumentation et de l'expressivité, caractéristiques de la prise de connaissance, en langue maternelle des opinions évoquées dans un texte (cf. paragraphe de présentation des tests).

Voici un extrait en guise d'exemple :

“Tutta colpa dei genitori. I nemici della scuola non sono i tagli di un ministro, gli edifici inadeguati, gli studenti indomiti, ma sono le famiglie. Se i ragazzi di oggi studiano poco o male, se sono maleducati, se è impossibile farsi ascoltare e far rispettare le regole, la colpa non è di Berlusconi o della società

⁹² http://qn.quotidiano.net/cultura/2010/10/14/399342-mamma_papa.shtml

cattiva ma è di chi li ha messi al mondo e li ha cresciuti, padri e madri che hanno smesso di fare i genitori.

Che anziché allearsi con gli insegnanti e fare muro contro l'ignoranza..."

Les consignes et questions sont identiques à celles du test initial, à savoir en français.

Exercice 4 : exercice de transposition

- **FLE**

Le texte proposé aux sujets pour la transposition a été choisi pour son haut potentiel d'utilisation des analogies entre les langues romanes. Ces analogies peuvent être classées comme analogies totales (ex : langage, communicatif), analogies partielles (ex : étrange, médecin) ou analogies trompeuses (ex : pendant, même pas). Nous l'avons expérimenté nous-mêmes en cours de Master et il était resté dans notre mémoire comme un exercice approprié à une transposition mettant en œuvre des stratégies de transfert entre les langues sur la base de l'exploitation de l'analogie sémantico-formelle. Il était intéressant d'observer le degré d'appropriation d'une forme de la part des sujets (ex : le mot « étrange » déclencherait-il un transfert vers le mot de la langue maternelle « extraño »), ou bien la forme graphique légèrement différente fera obstacle au transfert. Les élèves sont-ils frileux dans leurs interprétations notamment sur analogie partielle ou bien au contraire, mettent-ils en œuvre des processus perceptifs d'assimilation (comme ils mettent en œuvre leurs connaissances du système phonologique pour « assimiler » des productions qui peuvent différer de la cible, sans pour autant être inintelligibles, par exemple une nasalisation des voyelles orales dans certaines circonstances).

Voici la consigne donnée lors du test : *Una vez hayas leído este texto, tradúcelo al catalán o al castellano.*

Il est important alors de relever et d'explicitier ici la divergence terminologique entre le terme *transposer* que nous utilisons dans le texte et le terme *traduire* de la consigne donnée aux sujets. Si c'est bien une traduction qui est demandée aux sujets, c'est par soucis d'efficacité de compréhension de la consigne. En effet, les sujets auraient selon nous eu des difficultés à comprendre le terme *transposer*, celui-ci n'étant pas utilisé dans les consignes habituelles. Cependant, le peu de temps attribué aux tests et donc à

l'exercice ne permet pas aux sujets de procéder à une traduction au sens strict du terme (qui nécessite par ailleurs des connaissances approfondies de la langue) mais favorise une traduction plus globale, plus contextuelle, que nous désignons ici par le terme *transposition*. Il s'agit alors pour les sujets de transposer dans leur langue le texte proposé, dans une version la plus fidèle possible.

- **AL**

L'exercice de transposition d'un extrait en roumain devait posséder un degré de difficulté suffisant pour permettre d'identifier le degré d'approximation des sujets, sans pour autant s'avérer trop opaque. On augmente la difficulté sans pour autant rendre l'exercice impossible à réaliser. Le choix s'est porté sur un message de forum de l'une des sessions de Galanet, déposé par un élève roumain, AndreiF. Le message proposé est un extrait tronqué, le début du message, suffisant à la fois en termes de longueur et en terme de cohérence interne. L'élève, pour réaliser cette transposition, doit mettre en œuvre des stratégies de transfert basées sur la transparence des formes, mais aussi il doit pousser assez loin ces stratégies pour être à même notamment de faire abstraction des caractéristiques analytiques des déterminants dans les langues romanes pour « reconnaître » sur d'autres bases transférentielles les déterminants agglutinés du roumain (le vocabulaire → vocabularul). D'une manière générale, l'accès au sens ne peut être possible qu'avec de nombreux retours sur le texte pour mettre en œuvre des hypothèses de sens, les confirmer ou les infirmer.

Notamment, il doit se produire, plus fréquemment que dans les autres langues plus transparentes, tout le processus des opérations de transfert, c'est-à-dire l'émission d'une hypothèse de sens, son expérimentation et sa confirmation ou son rejet.

Certaines déductions basées sur des formes transparentes ne peuvent être validées soit parce que le sens octroyé serait absurde, soit parce que la transparence de termes homographes peut correspondre à des analogies très partielles.

La consigne est identique à celle du test initial, à savoir en français.

Exercice 5 : exercice de segmentation des mots

- **FLE**

Pour cet exercice de *segmentation*, le choix du document-support est lié à l'option prise pour les tests de segmentation dans d'autres langues, qui portait sur un des articles courts d'opinions d'un journaliste sur des faits de société en occitan vivarois. Il a alors fallu conserver le style du document-support et la recherche s'est effectuée sur internet, dans des blogs personnels. Finalement, le choix s'est porté sur un extrait du blog « *Bretagne qui es-tu ?* »⁹³ de l'auteur *Douar_Nevez* du 18 février 2009.

L'objectif, comme pour les autres tests de segmentation, est de vérifier si la reconnaissance des morphèmes et des lexèmes se fait aisément d'une langue romane à une autre, ce que prônent Meissner & al (2003) dans les sept tamis, comme c'est le cas pour une langue maternelle, quand bien même, cette fois, ces morphèmes et lexèmes seraient agglutinés. Les espaces ont été supprimés mais une marque de découpage syntaxique, telle que la majuscule en début de phrase, a été conservée, si bien que certaines hypothèses étaient, d'emblée, écartées. Il s'agit d'un petit texte très court, ce qui fait que l'exercice n'est pas formateur (au sens où l'on entend de présentation, réemploi et évaluation) car l'élève n'a pas vraiment le temps d'intégrer des structures du système, mais il s'agit seulement d'un exercice évaluateur du repérage (par transfert de compétence linguistique) des éléments du système de la langue cible, susceptibles d'être normalement isolés entre deux blancs.

Jesuistrèssensibleàcesujetcaràplusde50ansj'essayéd'apprendrelebretonMonpèren
emel'apastransmiscarilestvenuàParispourtravailleretc'estparlefrançaisqu'ilaréuss
iàprogressersocialementSesenfantsdevaientparlerfrançaispourpoursuivredestude
spourquoileurapprendrelebretonPourtantilm'atransmisquelquechosed'essentiello
namourdelaBretagneetdesaculture.

⁹³ <http://prod-crijbretagne.integra.fr/blog/?p=27> Cette adresse n'est plus valide au moment de la soutenance de thèse.

La consigne était la suivante :

Copia y pega el texto en el marco previsto, separa las palabras y añade la puntuación que juzgues conveniente.

Lo que tienes que hacer, es volver a ponerlas, ayudándote de tus conocimientos sobre las lenguas.

- **AL**

L'exercice de segmentation qui fait l'objet de ce test, a comme langue du document-support cette fois une langue régionale, une langue romane mais auquel il est peu probable que l'élève ait eu accès. On a misé sur la connaissance du français (*quand, âge, autant, tête, mon père, trop...*) et du catalan (*era, on, de cop, sovint, mon pare, estar, pais...*) pour que l'apprenant résolve ses difficultés au niveau de la segmentation.

L'extrait présenté ci-dessous correspond à un fragment d'un texte écrit par Lo Revessin dans sa rubrique hebdomadaire bilingue Cronica d'es nosautres dans le journal *Le réveil*⁹⁴.

Ici, les majuscules et la ponctuation ont été conservées comme indices de segmentation, afin de ne pas éliminer tout indice de structure textuelle. Par exemple, ces deux lignes du corpus.

Quandéropetioton,al'atgeontelo'òmpausatantdequestionsquelosparents n'an soven
tplenlatesta,monpairemedesiádecops:Siastropfinperrestaraupaïs,paspronper'naral
hurs.

Exercice 6 : exercice de détection des marques d'opinion

- **FLE**

L'exercice de l'étude pilote a été conservé dans son intégralité et nous présentons ici les différentes opinions que les sujets devaient lire et comprendre pour répondre à la consigne donnée.

Samir « *J'ai beaucoup utilisé les transports en commun lorsque j'étais étudiant mais, à présent, je préfère prendre ma voiture quand je vais voir des clients, c'est plus sympa. Je déteste la promiscuité du métro et je trouve que c'est très cher pour ce que c'est.* »

Cédric « *J'utilise constamment les transports en commun, pour la simple raison que je n'ai pas de voiture. De toute façon, ils sont plus pratiques pour venir à Paris, même s'il*

⁹⁴ Le Réveil est le journal d'Annonay (Ardèche). www.reveil-vivaraais.fr

n'est pas évident de combiner les correspondances et les horaires. Le vrai problème, ce sont les tarifs. Quant aux grèves, elles ne m'affectent pas trop car je peux aller travailler en vélo »

René « *Je les ai utilisés longtemps mais je préfère maintenant prendre ma voiture pour des raisons de confort. La saleté, les odeurs et surtout, le manque de liberté, de souplesse m'ont encouragé dans ce sens. Mes enfants aussi réclament une voiture pour ne plus avoir à prendre le RER ! D'autant que le soir, ce n'est pas rassurant.* »

Nathalie « *Heureusement qu'on les a, les transports en commun ! Ce que je préfère, c'est le RER : j'y ai fait plein de rencontres très sympas. Mais je comprends les gens qui sont dégoûtés par la saleté ou même par l'insécurité. D'ailleurs, j'ai plusieurs amies qui se sont faites agresser. Et puis, quand il y a les grèves, on est tous bloqué.* »

Monique « *J'ai abandonné les transports en commun pour ma voiture. Cela m'offre plus de souplesse. Les banlieues sont très mal desservies, on est tout le temps importuné dans le métro, c'est sale... Et je ne peux pas dépendre des grèves : quand je ne travaille pas, je ne suis pas payée. »*

La consigne était la suivante : *Escribe, ahora, en francés, una síntesis de los opiniones anteriores y expresa tu opinión sobre los medios de transporte.*

• AL

Pour cet exercice, le choix a été fait de conserver le thème des moyens de transport, de sorte à obtenir le pendant en italien de l'exercice du test initial FLE. Les opinions proposées correspondent à des explications d'une brochure italienne pour la visite de Londres en fonction du moyen de transport utilisé. Il fait appel aux savoirs pré-acquis sur le sens de la circulation en Angleterre et les précautions à prendre, la réglementation pour les autos et les motos, la prudence impérative pour les cyclistes au cœur de la capitale et le côté folklorique des voyages en bus. Bref, autant de repères pour la compréhension du texte qui, en outre, est rédigé dans un style publicitaire engageant, avec quelques traits d'humour. La difficulté de ce texte consiste dans sa longueur qui empêche toute analyse fine et toute compréhension détaillée, dans les temps qui sont impartis. Il faut alors appréhender le texte à partir d'une lecture en survol en essayant de reconnaître « à la volée » des indices familiers, essentiellement basés sur la transparence

lexicale et les noms propres. C'est un bon exercice pratique d'intercompréhension, de ceux qui exigent d'activer très vite des stratégies effectives pour l'accès au sens, sans quoi on se perd longuement, noyés dans un nombre important de termes opaques.

Les consignes sont identiques à celles du test initial, à savoir en français.

ANNEXE 11 : DEUXIEME EXPERIMENTATION : DOCUMENTS-SUPPORTS DES TESTS FINAUX

Exercice 1 : exercice de réactivation de la compréhension et de l'expression écrites dans la manifestation de l'opinion

- **FLE**

Dans ce premier exercice, le document-support choisi est un extrait d'un message de la session Galanet étudiant septembre-décembre 2010, de la phase Remue-méninges, « la fête de la musique en France » déposé par MisoK⁹⁵ et dont voici un extrait :

« Quelle super fête, la Fête de la Musique en France !!! J'adore cette journée consacrée à la diversité de musique. C'est vrai que c'est également l'occasion de faire la fête avec tout le monde dans la rue ! Dommage que ça ait lieu uniquement une fois par an mais déjà c'est bien. »

Figure 28: document-support Test FLE final –Exercice 1 - Deuxième expérience

Les sujets devaient lire les consignes et répondre aux questions suivantes :

Aquí tienes un mensaje que ha escrito Misok en un fórum

Question 1 : *¿Cuál podría ser el título del fórum?*

Question 2 : *Redacta el mensaje al cual responde Misok.*

Question 3 : *Contesta ahora a Misok.*

Cet exercice revêt la particularité de faire appel non seulement aux connaissances et compétences langagières et interactionnelles acquises par l'utilisation des forums mais aussi d'évaluer leur compétence interculturelle.

- **AL**

Pour cet exercice, les mêmes questions sont posées que dans le test en français. Le document-support est différent mais correspond lui aussi à un message de forum réel déposé dans un forum de Galanet lors d'une session.

⁹⁵ <http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2414>

JessicaO

MariaSP, io attualmente mi trovo in Francia però sono di Treviso, una città a mezz'ora da Venezia. Mi fa piacerissimo sapere che ci sono persone che riescono a cogliere la magia della città.. è davvero stupenda, pare di essere in un altro mondo. Io ci andavo almeno una volta al mese e anche adesso ogni volta che torno in Italia una giornata a Venezia non me la toglie nessuno! Ogni volta scopro qualcosa di nuovo, mi riserva sempre un sacco di sorprese! Lo scorso anno ho avuto la fortuna di lavorare lì nei weekend, e ti giuro che anche gli abitanti, i veneziani, hanno qualcosa di unico.. una semplicità e naturalezza incomparabili!

Figure 29 : document-support Test AL initial – Exercice 1 - Deuxième expérience

Exercice 2 : exercice de repérage d'étapes dialogiques dans un chat

- **FLE**

Le document-support pour cet exercice est constitué d'un chat réalisé dans le cadre d'une expérimentation antérieure de l'auteure (Déprez, 2008) dans son mémoire de Master réalisé sur le medium des chats de Galanet. Les participants sont des élèves de FLE qui suivaient un cours de didactique des langues à l'Université Autonome de Barcelone. Cet extrait a été présenté dans son intégralité.

Les consignes et questions présentées correspondent à l'objectif d'évaluer la capacité à repérer la structure thématique d'un texte, et notamment les étapes dans l'échange dialogique :

- *Aquí tienes un extracto del chat en francés.*
- *Hemos señalado con números elementos peculiares de este chat y debes explicar para cada número lo que pasa, cual es la especificidad del intercambio en este preciso momento.*
- *Ahora te toca dar 3 características específicas de este chat indicando en qué línea del intercambio están situadas.*

| | | | |
|-----|------------|------|--|
| L1 | [21:30:42] | [P1] | donc, on n'a pas trop le choix :D |
| L2 | [21:30:54] | [P1] | connais* —1 |
| L3 | [21:30:55] | [P2] | moi aussi |
| L4 | [21:31:23] | [P1] | :) |
| L5 | [21:31:36] | [P1] | ismaïla tu es là? :) |
| L6 | [21:31:57] | [P3] | oui yiota |
| L7 | [21:32:16] | [P3] | j'ai eu ton sms de rapel |
| L8 | [21:32:39] | [P4] | Ismaila qui est? |
| L9 | [21:32:58] | [P1] | :) koraïcha |
| L10 | [21:33:08] | [P1] | :p maintenant je l'ai appris :) |
| L11 | [21:33:13] | [P5] | lol je pensais koraïcha était Asako! |
| L12 | [21:33:18] | [P1] | haha 3 |
| L13 | [21:33:29] | [P3] | koraïcha c'est ismaila |
| L14 | [21:33:49] | [P1] | moi je pensais que c'était une autre personne et je lui ai envoyé un sms pour qu'il arrive:D |
| L15 | [21:34:29] | [P4] | jaja 2 |
| L16 | [21:34:40] | [P2] | doc on discute sur quel sujet???????????????? pour ne perdre du temps |

Figure 30 : document-support Test FLE final – exercice 2 – Deuxième expérience

- AL

Le document-support est en tout point conforme à celui du test en français, à savoir un extrait de chat, mais comporte cette fois-ci des échanges plurilingues.

| | | | |
|-----|------------|------|--|
| L1 | [20:36:32] | [P1] | perche?posso parlare italia no... |
| L2 | [20:36:42] | [P2] | si |
| L3 | [20:36:43] | [P3] | parlo italiano se volessi Janneth 1 |
| L4 | [20:36:56] | [P4] | ce serait sympa pour Janneth! |
| L5 | [20:37:02] | [P5] | oui! |
| L6 | [20:37:29] | [P2] | tienes sinonimos por "se volessi" |
| L7 | [20:37:34] | [P3] | e un buon esercizio per me perche non ho più corsi |
| L8 | [20:38:10] | [P4] | anche per me...non ho parlato italiano da molto tempo! |
| L9 | [20:38:28] | [P5] | no entiendo, pero bueno me voy familiarizando |
| L10 | [20:39:00] | [P5] | Me encanta que esten escribiendo asi |
| L11 | [20:39:08] | [P3] | se volessi = si tu veux |
| L12 | [20:39:18] | [P2] | gracias |
| L13 | [20:39:22] | [P5] | merci 2 |
| L14 | [20:39:28] | [P5] | obrigada |
| L15 | [20:39:36] | [P3] | prego |
| L16 | [20:40:02] | [P5] | prego=gracias????????????—3 |
| L17 | [20:40:37] | [P3] | prego = de nada (non sono sicura non parlo spagnolo) |
| L18 | [20:41:29] | [P5] | vous êtes française? |

Figure 31 : document-support Test AL final – Exercice 2 – Deuxième expérience

Les questions sont identiques à celles du test en français, à savoir :

- *Aquí tienes un extracto del chat en francés.*
- *Hemos señalado con números elementos peculiares de este chat y debes explicar para cada número lo que pasa, cual es la especificidad del intercambio en este preciso momento.*
- *Ahora te toca dar 3 características específicas de este chat indicando en qué línea del intercambio están situadas.*

Exercice 3 : exercice de décryptage de l'oral

• FLE

La vidéo utilisée comme document-support pour cet exercice est un extrait de l'émission « interlignes » du magazine en ligne *curiosphere*⁹⁶ présentée par Dominique Antoine s'entretenant avec David Foerkinos. L'extrait proposé aux sujets est d'une durée de 2 min 49 et sauvegardé sur un site en ligne.⁹⁷ Cette vidéo a été choisie car les interactions entre les deux protagonistes sont posées et claires et le niveau de langue adapté à celui des sujets sans être trop évident.

Les questions posées ont été les suivantes :

Question 1 : *Escribe en el cuadro a continuación palabras que has podido reconocer en la entrevista y que son transparentes (similares en sus formas) para una persona castellanohablante (o catalanohablante)*

Question 2 : *¿Qué tipo de estrategias has utilizado para entender este video?*

Question 3 : *¿Qué significa « je joue à domicile » ? (en el video a 00 :00 :45)*

Question 4 : *¿Qué quiere decir el autor cuando dice « une analyse de la première impression féminine d'un point de vue liquide » ? (en el video a 00:01:35)*

Question 5 : *Resume la entrevista en unas líneas (en castellano o catalán)*

• AL

La vidéo est un extrait d'une émission de la télévision italienne, qui a été sauvegardé sur un site de stockage en ligne⁹⁸. La présentatrice et l'invitée ont un débit assez rapide, mais la compréhension globale devrait être assurée par la présence dans le dialogue de mots transparents.

Les questions posées et consignes ont été les suivantes :

Consigne : *Después de mirar al video, responde a continuación a las preguntas. Es un extracto de una entrevista de la actriz Isabella Ferrari.*

Question 1 : *Escribe a continuación palabras que has podido reconocer en la entrevista y que son transparentes (similares en sus formas) para una persona*

⁹⁶ www.curiosphere.tv

⁹⁷ <https://app.box.com/shared/n7f1a56hki>

⁹⁸ <https://app.box.com/shared/fg7v8fm4jt>

castellanohablante (o catalanohablante)?

Question 2 : *¿Qué tipo de estrategias has utilizado para entender este video?*

Question 3 : *Resume lo que entendiste de la entrevista en unas líneas (en castellano o catalán).*

ANNEXES PROTOCOLE EXPERIMENTAL

ANNEXE 12 : PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'IC

Les grandes lignes de cette présentation ont été les suivantes :

- ✓ Qu'est-ce que l'IC ? L'IC est une forme de communication dans laquelle dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre.
 - une pratique ancestrale (besoins commerciaux dans les ports, sur les marchés...)
 - une pratique naturelle (familles d'immigrés, zones frontalières...)
 - une politiques linguistique initiée par des précurseurs (modèle scandinave : suédois, danois et norvégien)
 - une politique linguistique soutenue par des projets européens

- ✓ Pourquoi réaliser ce projet avec votre classe ? Quels enjeux pour vous ?
 - Objectifs linguistiques, culturels/interculturels et généraux
 - Prise en compte de la compétence plurilingue des apprenants
 - Diversité des bibliographies langagières, parcours et contexte d'apprentissage
 - Valorisation et transfert des vécus et des connaissances préalables
 - Formation de sujets (plus) réflexifs et conscients des enjeux accordés à l'apprentissage et à la formation dans un contexte de mondialisation, de mobilité et de multiplication des échanges
 - Accès à l'interculturalité authentique
 - Registres de langues variés et authentiques, fonction des différentes modalités de communication
 - Utilisation des TIC dans un contexte pédagogique contrôlé...

ANNEXE 13 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE COHÉRENCE / COHÉSION
TEXTUELLE

Seront présentés dans cette annexe l'ensemble des documents-soutiens pour cet exercice de cohérence / cohésion textuelle pour les quatre tests (FLE initial, AL initial, FLE final et AL final)

TEST FLE INITIAL

Faits divers - dimanche 03 juillet 2011
Texte extrait du quotidien Ouest France

http://www.ouest-france.fr/ofdernmin_-A-contre-sens-sur-l-autoroute-A-10-il-provoque-7-accidents_6346-1859063-fils-tous_filDMA.Htm

A contre-sens sur l'autoroute A 10, il provoque 7 accidents

Un homme d'une quarantaine d'années, qui avait consommé du cannabis, a emprunté l'autoroute A 10, à contre-sens dans la nuit de vendredi à samedi, provoquant «d'importants dégâts matériels» mais sans faire de blessés graves, a-t-on appris dimanche auprès de la gendarmerie.

Les faits se sont produits vers 03H30, dans le sens Bordeaux-Paris. L'homme a débouché sur l'autoroute au niveau de l'échangeur de Pons, causant sept accidents sur son parcours.

«Ça s'est produit dans la nuit de vendredi à samedi. Avec les départs en vacances, on a frôlé la catastrophe...», a-t-on commenté.

«D'importants dégâts matériels» sur les véhicules sont à déplorer, a-t-on ajouté. La quinzaine de personnes impliquées ont été examinées par les secours mais aucune hospitalisation n'a été nécessaire, a-t-on expliqué.

Le conducteur, qui n'était pas positif à l'alcool mais avait consommé du cannabis, a été interpellé par les gendarmes qui avaient été alertés par des automobilistes, a-t-on ajouté.

«Il n'était pas blessé (...) Il n'a pas pu expliquer les raisons pour lesquelles il roulait à contresens. Son comportement était étrange», a-t-on expliqué, ajoutant que le quadragénaire, originaire de Gironde, avait été hospitalisé «du fait de son état psychique» à Saintes (Charente-Maritime).

TEST AL INITIAL

Article extrait du Jornal de Notícias du 15 octobre 2010

http://www.jn.pt/PaginalInicial/Economia/Interior.aspx?content_id=1686650

Utente da A41 fez percurso alternativo e demorou mais 30 minutos a chegar ao emprego

Uma utente da A41 contou hoje, sexta-feira, à Lusa que para evitar pagar portagem optou por fazer um percurso alternativo, entre Leça da Palmeira e a Maia, o que lhe demorou mais 30 minutos do que o habitual.

"Em média, de minha casa até ao meu emprego demorava 10 minutos, hoje demorei 40", afirmou Marina Magalhães.

A mesma automobilista contou que a sua percepção é que "o trânsito aumentou muito" na EN13. Às 10.30 ainda havia notícias de resistências no trânsito em vários pontos desta estrada, considerada pelo Governo como "alternativa" à A28.

"Da CIN, a empresa onde trabalho na zona da Maia, vemos hoje uma grande confusão, porque o trânsito está a fluir com muita dificuldade, o que não é habitual", afirmou, referindo "bichas" de alguns quilómetros no sentido Porto-Vila do Conde nesta estrada sem portagens.

As portagens nas SCUT do Norte Litoral, Grande Porto e Costa de Prata começaram a ser cobradas à meia-noite de hoje.

TEST FLE FINAL

Texte original

Article extrait du journal Ouest France du 27 novembre 2011

http://www.ouest-france.fr/actu/actuDet_-Une-famille-sauvee-de-la-noyade-a-Carantec_39382-2015679_actu.Htm

Une famille sauvée de la noyade à Carantec

Leur véhicule a été stoppé par la marée montante et le courant. Un pêcheur à pied a secouru la famille alors que les flots commençaient à recouvrir la voiture.

Profitant de la météo radieuse de ce samedi après-midi, un couple de carantécois part en promenade avec trois de leurs petits-enfants (3, 6 et 9 ans). Destination l'île Callot (Finistère), une île réputée pour sa beauté... et sa route submersible. Garés sur cette dernière, les grands-parents décident de rentrer à leur domicile vers 15 h 30.

« En s'engageant sur la route mouillée, leur véhicule a été happé par le courant, puissant en cette période de grande marée. Par chance, le grand-père est parvenu à ouvrir un carreau, et à s'extraire du véhicule, ainsi que sa femme, et l'un des trois enfants », témoigne Jérôme Berrien, éducateur

sportif. Le jeune homme ramassait des coquillages, non loin de là. Alerté par le grand-père, il n'a pas hésité une seconde à lui prêter main forte pour sortir les deux enfants encore bloqués. « **Quand nous avons sorti le dernier d'entre eux, l'eau arrivait au niveau du toit de la voiture** », a-t-il précisé. Le véhicule se trouvait à deux cents mètres du rivage.

Transis de froid et choqués, les grands-parents et leurs petits-enfants ont été transportés à l'hôpital de Morlaix par les sapeurs-pompiers dépêchés sur place. Des plongeurs de Quimper, transportés à bord de l'hélicoptère Dragon 29 de la Sécurité civile, ont également effectué une mission de reconnaissance pour vérifier qu'aucune autre personne n'avait été surprise par la marée. La voiture, entièrement submergée, n'a pu être ramenée sur le continent.

Texte modifié pour le test

Profitant de la météo radieuse de ce samedi après-midi, un couple de Carantec part en promenade avec trois de leurs petits-enfants (3, 6 et 9 ans). Destination l'île Callot (Finistère), une île réputée pour sa beauté... et sa route submersible. Garés sur cette dernière, les grands-parents décident de rentrer à leur domicile vers 15 h 30. « En s'engageant sur la route mouillée, leur véhicule a été happé par le courant, puissant en cette période de grande marée. Par chance, le grand-père est parvenu à ouvrir un carreau, et à s'extraire du véhicule, ainsi que sa femme, et l'un des trois enfants », témoigne Jérôme Berrien, éducateur sportif. Le jeune homme ramassait des coquillages, non loin de là. Alerté par le grand-père, il n'a pas hésité une seconde à lui prêter main forte pour sortir les deux enfants encore bloqués. « **Quand nous avons sorti le dernier d'entre eux, l'eau arrivait au niveau du toit de la voiture** », a-t-il précisé. Le véhicule se trouvait à deux cents mètres du rivage. Transis de froid et choqués, les grands-parents et leurs petits-enfants ont été transportés à l'hôpital de Morlaix par les sapeurs-pompiers dépêchés sur place.

TEST AL FINAL

Fait-divers extrait du journal País du 5 décembre 2011

http://www.in.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx?Distrito=Porto&Concelho=Matosinhos&Option=Interior&content_id=2167936

Incêndio destruiu apartamento junto à estação de Metro da Senhora da Hora

Um incêndio destruiu um apartamento na Senhora da Hora, em Matosinhos. A dona da casa teve de receber assistência hospitalar devido à inalação de fumo.

Um incêndio destruiu completamente um apartamento na Avenida António Domingues Santos, na Senhora da Hora, em frente à estação de metro.

O fogo, cujas causas são ainda desconhecidas, começou na sala da habitação, um T2 duplex, e rapidamente alastrou aos dois andares do apartamento.

Os vizinhos ainda tentaram apagar as chamas, usando extintores, mas não conseguiram travar o alastrar do fogo. Os Bombeiros de Leixões foram alertados às 14.15 horas e demoraram cerca de cinco minutos a chegar ao local.

Cinco bombeiros de Leixões, apoiados por uma viatura especial de combate a incêndios, extinguiram o fogo em pouco tempo, apesar das labaredas muito altas e do muito calor, que obrigaram a alguns cuidados na operação.

A dona do apartamento, que vivia apenas na companhia de vários gatos, foi levada ao Hospital de Pedro Hispano, em Matosinhos, por suspeita de inalação de fumo, mas regressou pouco depois ao local do incêndio.

ANNEXE 14 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE COMPREHENSION GLOBALE ET FINE

Seront présentés dans cette annexe l'ensemble des documents-soutports pour cet exercice de compréhension globale et fine pour les quatre tests (FLE initial, AL initial, FLE final et AL final)

TEST FLE INITIAL

Texte extrait de la version papier du *Nouvel observateur* numéro 2395 du 30 septembre 2010 dans *actualité*.

Le coup de bambou

Vous connaissez sans doute la pub radio du ministère de l'Environnement : « Faisons vite des économies, ça chauffe ! ». Suivent les hurlements des citoyens imprévoyants qui rissent sous l'effet du dérèglement climatique. Efficace ? Trop, peut-être ! Car, pour justifier le coup de rabot sur les incitations fiscales écologiques annoncé cette semaine – moins 10% sur l'isolation ou les chaudières à bois-, on nous explique que les efforts réalisés ont déjà permis d'atteindre partiellement leur objectif. C'est le cas pour les panneaux solaires, où les crédits d'impôt accordés aux particuliers passeraient –après le rabot, la hache !- de 50% à 25%. La puissance électrique photovoltaïque a été multipliée par 10 en 2009, prétexte le ministère. Du coup, 90% des résultats attendus en 2020 ont déjà été emmagasinés. « Exact, réplique un petit industriel de la filière solaire, mais c'est somme toute une bonne nouvelle et on comprend mal la nécessité de plafonner cet élan vers les énergies vertes et de déstabiliser quelque 10000 emplois... »

La vérité, c'est que Jean-Louis Borloo⁽¹⁾ n'a pas le choix : il doit trouver 600 millions d'économies au titre des économies budgétaires et il taille là où les dépenses flambent. Exemple : la réduction des voitures neuves éligibles à un bonus écologique dont le coût – 710 millions d'euros – est le double de ce qui était prévu en 2010. Pour le tour de vis sur le photovoltaïque, d'autres raisons, plus inquiétantes, ont été mises en avant par le rapport Charpin publié cet été. Il faut savoir que la plupart des panneaux solaires sont importés et donc que le crédit d'impôt dope d'abord la croissance... chinoise. « Mieux vaudrait, écrit Charpin, utiliser l'argent public pour développer nos brevets et une industrie à domicile. » Il a raison, mais peut-être fallait-il y penser avant. Et éviter de culpabiliser des consommateurs qui ont juste participé à l'effort écologique qui leur était demandé.

⁽¹⁾A la date où cet article est paru, Jean-Louis Borloo était ministre de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement et de l'Aménagement durables.

Guillaume Malaurie, semaine du 30 septembre au 6 octobre 2010

TEST AL INITIAL

Examen de l'Università per Stranieri di Perugia
(Sessione Estiva 2007) Livello B2 CELI3

https://web.ac-reims.fr/editice/images/stories/italien/pdf/certificazioni/CELI3_Giugno07.pdf

... E LA LUCE FU !

Questa è la storia di un paese con i suoi problemi e di un sindaco che non è disposto a far finta di niente né a subire un triste destino. Il paese in questione è Viganella, situato nella Valle Introna, una delle più povere del Piemonte. Gli abitanti sono in prevalenza anziani; i giovani e gli adulti se ne sono andati non appena ne hanno avuto la possibilità: chi può mai desiderare di vivere in un luogo dove il sole non fa mai vedere e sentire i suoi caldi raggi?

Ma il sindaco di Viganella ha deciso di fare qualcosa per salvare il paese. Poteva sembrare un progetto impossibile, ma non vi ha rinunciato: voleva riportare la luce e il calore del sole ai suoi concittadini. Per realizzare questo sogno ha chiesto la collaborazione di alcuni esperti venuti da varie parti d'Italia, che hanno saputo dare concretezza a quella che poteva apparire la follia di un visionario con un po' di manie di grandezza. Una serie di calcoli, un pizzico di fantasia ed ecco che il gioco si è concluso: Viganella, ora, può contare su uno specchio posto in cima alla montagna che riflette i raggi del sole e li fa arrivare fino al centro del paese!

Per festeggiare il grande evento, si è radunata la popolazione e molti forestieri che si erano muniti, inutilmente, di occhiali scuri pensando che ci sarebbe stata una forte luce. Non mancavano neppure le televisioni: c'erano TV dalla Germania, dal Giappone, dalla Cina, la Bbc, la Cnn, Al Jazeera e tante altre. Tutti erano impazienti di vedere il sole a Viganella. E' stato suonato l'inno italiano e poi quello spagnolo. E non è un caso: infatti Viganella è gemellata con la città spagnola di Huelva, luogo in cui la luce e il calore del sole trionfano per tutto l'anno.

Una bambina spagnola, che con il suo dipinto aveva vinto un concorso di disegno su questo spettacolare evento, ha avuto l'onore di toccare il mouse del computer perché lo specchio sulla montagna si spostasse per direzionare i raggi verso la piazza e finalmente ... la luce fu! Tutti hanno manifestato grande ammirazione al sindaco che ha saputo convincere politici e sponsor a realizzare questo sogno costato circa centomila euro.

La luce che ora rimbalza dalla montagna non è forte, ma è sufficiente per ripopolare le baite abbandonate, la chiesa, un caffè che nessuno frequentava più e in particolare la piazza centrale, luogo di incontro per tutti. Non si sa se le cose cambieranno, ma il sindaco vorrebbe tanto che soprattutto i giovani desiderassero costruire qualcosa qui, invece di scappare alla ricerca di quel calore che dà senso alla vita di ogni giorno.

Ecco, questa è la storia di un piccolo comune italiano di cui, per un periodo di tempo, se pur breve, tutto il pianeta ha parlato.

TEST FLE FINAL***Texte original conservé dans son intégralité pour le test***

Texte extrait du blog « Planet » du *Nouvel Obs* du samedi 2 avril 2011

www.planet.blogs.nouvelobs.com/index-4.html

Conso écolo : les Français commencent à bien faire

Il y a un an exactement, Nicolas Sarkozy décidait de mettre brutalement en veilleuse l'aventure du Grenelle de l'Environnement. A peine avait-il prononcé sa petite phrase assassine « *L'écologie, ça commence à bien faire !* », que les députés UMP du lobby des pesticides ou anti-éoliens se déchaînaient à l'Assemblée Nationale.

Sauf que les consommateurs français, eux, gardaient le cap. Mieux, ils étaient de plus en plus nombreux à « bien faire » et à acheter écolo. Malgré la crise économique et le surcoût. C'est la principale conclusion du quatrième rapport annuel sur les « Chiffres de la consommation responsable » que vient de rendre public Elisabeth Laville de « Mescoursespourlaplanète.com » à l'occasion de la Semaine du Développement durable (du 1^{er} au 7 avril).

Explication majeure : les hyper marchés ont fait rentrer les produits verts partout dans leurs rayons et leurs têtes de gondole. Une offre qui ne se borne plus aux yoghourts ou aux œufs : « Près de 25 000 produits et services, note le rapport, sont aujourd'hui distingués par l'écotiquet européen en forme de fleur ». Soit 1073 nouveaux articles de plus en 2010 – du détergent à l'engrais pour jardinerie – contre 754 seulement en 2008 et à peine 386 en 2006 ! La montée en puissance la plus indiscutable concerne la « cosmétique naturelle et biologique » dont le chiffre d'affaire a explosé de 75% dans la grande distribution.

La tendance est également significative pour les achats de coton équitable ou même de roses équitables chez les fleuristes. Plus impressionnant encore : 44,6% des ventes de réfrigérateurs et 41,1% des lave-linges concernent les appareils labellisés A+ et A++. Ça bouge aussi dans les services : l'association Agir pour un Tourisme Responsable a recensé 250 000 voyageurs ayant eu recours à des opérateurs certifiés, soit 50 000 de plus qu'en 2009.

En revanche, après des années de progression forte et continue, le pourcentage des français – 43% – qui achète des produits Bio au moins un fois par mois marque une baisse de 3%. La faute aux hommes qui sont peut-être revenus aux mousses à raser conventionnelles. Ça peut se comprendre ! Reste l'essentiel. L'alimentation Bio qui continue de cartonner : les ventes progressent encore de 10% en 2010 tirées par les jus de fruits et les vins. Malgré des prix souvent nettement plus salés, c'est bien le réflexe santé qui joue à plein.

Guillaume Malaurie

TEST AL FINAL

Examen de l'Università per Stranieri di Perugia
(Sessione Estiva 2006) Livello B2 CELI3

https://web.ac-reims.fr/editice/images/stories/italien/pdf/certificazioni/CELI3_Giugno06.pdf

Storie perugine: Evelina e Francesco

“Ad agosto ero a Messina per uno scambio culturale con la mia università di Cracovia. Una delle mie amiche ha conosciuto un bagnino della piscina e si sono accordati per uscire la sera per andare a ballare, così mi sono imbattuta in Francesco.” Evelina ride e le si illuminano gli occhi quando parla dell'accaduto, nato da un'imboscata degli amici: “A un certo punto ci siamo ritrovati soli. Abbiamo conversato fino a tardi del più e del meno con assidui scambi di sguardi: tutto è accaduto molto in fretta, neppure noi sappiamo bene come.”

Poi il ritorno in Polonia e due settimane di e-mail, telefonate e sms, fino a quando Evelina non è giunta a Perugia, il primo settembre, per il suo Erasmus semestrale. Le difficoltà sono sorte subito: “Comunicavamo un po' in inglese e un po' in italiano, ma ora mi rendo conto quanto sia stato paziente quando non mi esprimevo bene. Inoltre alcuni maligni incitavano Francesco a non fidarsi perché sono straniera e vivo a più di 700 chilometri.”

“Il mio primo giorno a Perugia avevo insistito perché non venisse, data la voglia di riprendermi dal viaggio, invece lui si è presentato alla porta perché non poteva resistere sapendomi così vicina. Un'altra volta è arrivato nonostante lo sciopero dei treni e una falsa disdetta. Cerchiamo di vederci ogni due settimane, anche se per i viaggi ci vogliono 24 ore. Passiamo due/tre ore al giorno al telefono e poi ci sono gli sms, tutti teneri e conservati gelosamente nel cellulare, da leggere e rileggere quando la lontananza si fa sentire.”

“Evelina sa tutto di me – confida Francesco – perché con la lontananza è il metodo migliore per continuare a stare insieme.” “Francesco vuole essere sempre al corrente dei miei movimenti, con chi sono, cosa faccio, dove vado, ma la cosa importante è che i miei problemi siano diventati nostri, per cui con lui devo parlare di tutto.”

Evelina ha scelto di prolungare il suo Erasmus di altri quattro mesi anche senza borsa di studio, almeno per arrivare all'estate, mentre Francesco si sta informando per fare un master a Cracovia. “Credo di passare le vacanze estive da lui, ma dobbiamo ancora decidere.” “Il futuro è chiaro – spiega Francesco – aspetto la sua laurea perché lei ha solo 21 anni. Da quando ha detto di amarmi per me è cambiato tutto, mi sento meglio e sogno una vita con lei.”

(E. Sarri, “Tutto Perugia”, 9 febbraio 2006)


ANNEXE 15 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE D'IDENTIFICATION DU DEGRÉ DE PERCEPTION DE L'INTERCULTURALITÉ

Seront présentés dans cette annexe l'ensemble des documents-soutpports pour cet exercice d'identification du degré de perception de l'interculturalité pour les quatre tests (FLE initial, AL initial, FLE final et AL final)

TEST FLE INITIAL






Extrait du site pour adolescent

http://forum.ados.fr/actu/actualites/fete-musique-paris-sujet_23885_1.htm

| | |
|--|---|
| <p>melinayoute</p> <p>Profil : Inconnu</p> | <p>Posté le 02-09-2010 à 20:01:11 </p> <p>C'est pour ça que la fête de la musique existe, pour qu'il y en ai pour tous les goûts tous les styles, chacun s'y retrouve. C'est libre. J'aime quand ya la fête de la musique,</p> <p>j'ai lu sur un <u>tract</u> que l'année prochaine le chanteur qui viendrais sur paris serait un groupe de rock. Jme demande bien lequel en tout ca s un bon groupe de rock ca me plairait bien.</p> <p>J'ai hâte d'y être et aussi d'écouter les petit groupes qui se produisent dans tout les coins de rues. C'est pas tous les jours qu'il y a de l'ambiance dans les villes</p> |
|--|---|

TEST AL INITIAL

Recette extraite du site <http://pt.petitchef.com/receitas/pasteis-de-nata-fid-476162>

| |
|---|
| <p>Pastéis de nata</p> <p>Publicado 13/10/2009 De Algodão Doce      (6 votes)</p> <p>E que tal uns pastelinhos de nata...são tão bons,apesar de fazer alguns docinhos,não tenho engordado quase nada..sorte a minha ehheh!!! Aqui vai a receitinha bem simples.....</p> <p>ingredientes: massa folhada(eu usei um rectângulo de massa folhada congelada do 'pingo doce').</p> <p>para o recheio: 200gr. de natas, 130gr. de leite, 4 gemas, 1 colher de (chá) de farinha, 120gr. de açúcar,</p> <p>1 casca de limão.</p> <p>preparação: misturar os ingredientes do recheio num tachinho com uma vara de arames,levar ao lume até engrossar,depois é só retirar do lume e deixar arrefecer um pouco.</p> <p>Estender o rectângulo de massa folhada(já descongelado em temperatura ambiente),numa espessura bem fininha sem romper e forrar as forminhas,(que já foram untadas de manteiga e polvilhadas de farinha),moldando com os dedos,cortar pela borda o excesso de massa, deitar o preparado nas forminhas e leve ao forno a 210°C,por 20m.</p> <p>Vai um pastelinho.....?São mesmo deliciosos.....</p> <p>Aqui estavam prontinhos a ir ao forno.....</p> |
|---|

TEST FLE FINAL

Message original


Extrait su site <http://www.chaticlic.ch/site/>

| |
|--|
| <p>Isteulet a posté Fête du village de Châtillon le 02/06/2011 à 20h07 ()</p> |
| <p>Hello !</p> <p>La Fête du village de Châtillon approche à grands pas ! Toute l'équipe de la Châti-Clic est d'ores et déjà impatiente et motivée à vous accueillir dans sa cantine et son bar !!!</p> <p>Comme chaque année, la Châti-Clic vous proposera, dans sa cantine, ses succulentes grillades et sa salade de pommes-de-terre maison pour se remplir la panse comme il se doit dans une ambiance bien sympa ! Du côté de notre bar, animé par un DJ all'style, d'excellents cocktails aux effets les plus fous vous seront servis dans une ambiance torride par nos membres au taquet !!!</p> <p>Cette édition de la Fête du village de Châtillon réserve aussi quelques belles animations décrites sur le flyer ci-dessus que vous pouvez agrandir en cliquant dessus. De plus, la Châti-Clic se produira à l'ouverture de la fête, le samedi aux alentours de 18h, et le dimanche à 16h30 environ !</p> <p>Nous vous attendons nombreuses et nombreux pour faire la fête avec nous !</p> <p>A+++ ! Tchô !</p> |

TEST AL FINAL

Recette extraite du site

<http://cybercook.terra.com.br/cajuzinho-forum.html?codigo=19449>

| | |
|--|--|
| <p>Cajuzinhos (Respondido em: 03/10/05 14:44)</p> | <p> Márcia Teresinha T. Kuntze</p> |
| <p>Oi Sueli, tenho essa receita de cajuzinho que eu fazia para aniversário dos meus filhos qdo eram pequenos. É muito gostosa e barata.</p> <p>Cajuzinhos de amendoim 1/2 kg de amendoim torrado e moído 200 grs de açúcar 2 claras 1 colher (sopa) de chocolate em pó</p> <p>Modo de fazer: Bat-se as claras em neve e vai se acrescentando o açúcar até ficar um merengue firme, tira-se da batedeira e acrescenta o amendoim e o chocolate em pó. Molda-se os cajuzinhos e passa-se pelo açúcar cristal.</p> <p>Espero que vce goste. Bjos Márcia</p> | |

ANNEXE 16 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE TRANSPOSITION

Seront présentés dans cette annexe l'ensemble des documents-supports pour cet exercice de transposition pour les quatre tests (FLE initial, AL initial, FLE final et AL final)

TEST FLE INITIAL***Article original***

Extrait du site du journal Le Parisien du 13 janvier 2009

<http://www.leparisien.fr/liveafp-france/l-epouse-d-un-elu-ump-de-valenton-agressee-a-son-tour-apres-son-mari-13-01-2009-372044.php>

L'épouse d'un élu (UMP) de Valenton agressée à son tour, après son mari

L'épouse de Christian Honoré (UMP), conseiller municipal d'opposition de Valenton (Val-de-Marne), a été agressée mardi devant la permanence de son mari, qui avait lui-même été agressé vendredi au même endroit, a-t-on appris de sources judiciaire et policière. Laurence Honoré a déclaré aux autorités avoir été agressée dans l'après-midi devant la permanence de son époux par un homme qui lui a jeté un vase ou un verre à la figure, lui occasionnant une petite blessure au visage, a-t-on indiqué de source judiciaire.

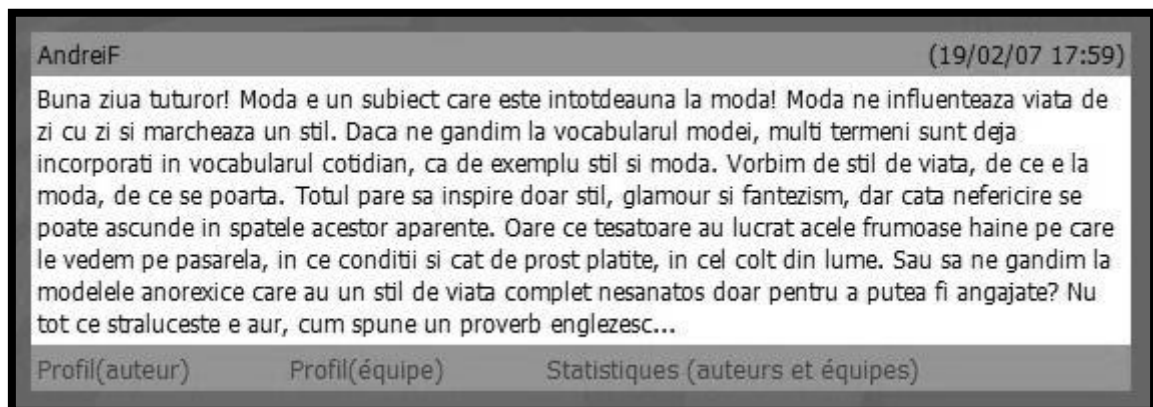
L'agression s'est passée vers 15h00, selon une source policière. Mme Honoré a été conduite par les pompiers à l'hôpital de Villeneuve-Saint-Georges (Val-de-Marne). Christian Honoré, candidat à la prochaine élection cantonale partielle de Valenton, avait été agressé vendredi, alors qu'il se trouvait seul dans sa permanence, par des personnes qui l'avaient attaqué de dos, sans prononcer un mot. L'élu, qui a déposé plainte et souffre d'hématomes au visage et sur le corps, s'est vu reconnaître une incapacité totale de travail (ITT) de 10 jours. Vendredi, Mme Honoré avait relié l'agression de son mari à la campagne électorale. C'est "quelque chose pour nous faire peur et nous empêcher de faire campagne" pour cette élection dont le premier tour est prévu le 25 janvier, avait-elle déclaré. Dans un communiqué, le maire (PCF) de Valenton, Françoise Baud, avait tenu à "(s'inscrire) en faux contre ce type d'assertion" et avait "condamné fermement les violences dont M. Honoré aurait été l'objet". L'enquête a été confiée à la Sûreté départementale.

*Article modifié proposé pour le test***L'épouse d'un élu (UMP) de Valenton agressée à son tour, après son mari**

Laurence Honoré a déclaré aux autorités avoir été agressée dans l'après-midi devant la permanence de son époux par un homme qui lui a jeté un vase ou un verre à la figure, lui occasionnant une petite blessure au visage, a-t-on indiqué de source judiciaire. L'agression s'est passée vers 15h00, selon une source policière. Mme Honoré a été conduite par les pompiers à l'hôpital de Villeneuve-Saint-Georges (Val-de-Marne). Christian Honoré, candidat à la prochaine élection cantonale partielle de Valenton, avait été agressé vendredi, alors qu'il se trouvait seul dans sa permanence, par des personnes qui l'avaient attaqué de dos, sans prononcer un mot. L'élu, qui a déposé plainte et souffre d'hématomes au visage et sur le corps, s'est vu reconnaître une incapacité totale de travail (ITT) de 10 jours.

TEST AL INITIAL*Message original*

Extrait de la session Galanet *Visión Panorámica* (janvier- 2007)

*Message proposé pour le test*

Buna ziua tuturor! Moda e un subiect care este intotdeauna la moda! Moda ne influenteaza viata de zi cu zi si marcheaza un stil. Daca ne gandim la vocabularul modei, multi termeni sunt deja incorporati in vocabularul cotidian. Vorbim de stil de viata, de ce e la moda, de ce se poarta. Totul pare sa inspire doar stil, glamour si fantezism, dar cata nefericire se poate ascunde in spatele acestor aparente. Nu tot ce straluceste e aur, cum spune un proverb englezesc...

TEST FLE FINAL

Article original

Extrait du site du Nouvel Observateur publié le 18 novembre 2011 à 14h17

<http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20111118.OBS4826/violente-agression-d-une-femme-agee-en-seine-et-marne.html>

Violente agression d'une femme âgée en Seine-et-Marne

L'homme qui s'en est pris pendant près de cinq heures à la septuagénaire cherchait de l'argent. Il a pris la fuite, croyant sa victime morte.

Une septuagénaire était vendredi dans un état grave après avoir été violemment agressée jeudi soir dans son pavillon de Villecerf, en Seine-et-Marne, par un homme qui a pris la fuite, la croyant morte, a-t-on appris vendredi 18 novembre de source judiciaire. Selon cette source, cette femme âgée de 70 ans a été sauvée car elle a fait croire à son agresseur qu'elle était morte. Il a alors pris la fuite.

Cette femme, qui vivait seule, a été agressée jeudi soir durant près de cinq heures par un homme lui assénant notamment des **coups de poutres en bois**, occasionnant des fractures au niveau du visage, a-t-on expliqué de source judiciaire, confirmant une information du site internet du Parisien.

Son pronostic vital n'était pas engagé vendredi midi, a-t-on précisé de même source, ajoutant que l'homme cherchait de l'argent.

Vers 22h, des voisins, alertés par un signal sonore activé par la septuagénaire une fois l'agresseur parti, ont accouru chez elle, la trouvant en train de ramper dans son jardin. Elle a été transportée à l'hôpital, défigurée et dans un état grave.

La police judiciaire de Melun a été chargée de l'enquête.

Article modifié proposé pour le test

Une septuagénaire était vendredi dans un état grave après avoir été violemment agressée jeudi soir dans son pavillon de Villecerf, en Seine-et-Marne, par un homme qui a pris la fuite, la croyant morte, a-t-on appris vendredi 18 novembre de source judiciaire. Selon cette source, cette femme âgée de 70 ans a été sauvée car elle a fait croire à son agresseur qu'elle était morte. Il a alors pris la fuite. Cette femme, qui vivait seule, a été agressée jeudi soir durant près de cinq heures par un homme lui assénant notamment des coups de poutres en bois, occasionnant des fractures au niveau du visage, a-t-on expliqué de source judiciaire, confirmant une information du site internet du Parisien. Son pronostic vital n'était pas engagé vendredi midi, a-t-on précisé de même source, ajoutant que l'homme cherchait de l'argent.

TEST AL FINAL

Message original

Extrait de la session Galanet <http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=2703>

| | | | |
|---|----------------|-----------------------------------|------------------|
| Julye | | | (12/04/11 19:42) |
| <p>Nu văd niciun motiv în a scoate cărțile din librării ...în fond, dacă e să ne gândim la acest lucru conceptul de librărie ar dispărea. Să presupunem că unui prieten apropiat îi plac cărțile și dorim să îi facem una drept cadou, ce facem? Ii oferim un cd care sa contina cartea, îi scriem un mesaj pe plicul cd-ului? Totuși eu prefer cărțile tradiționale în schimbul celor electronice.</p> | | | |
| Profil(auteur) | Profil(équipe) | Statistiques (auteurs et équipes) | |

Message proposé dans le test

Nu văd niciun motiv în a scoate cărțile din librării ...în fond, dacă e să ne gândim la acest lucru conceptul de librărie ar dispărea. Să presupunem că unui prieten apropiat îi plac cărțile și dorim să îi facem una drept cadou, ce facem? Ii oferim un cd care sa contina cartea, îi scriem un mesaj pe plicul cd-ului? Totuși eu prefer cărțile tradiționale în schimbul celor electronice.

ANNEXE 17 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE SEGMENTATION

Seront présentés dans cette annexe l'ensemble des documents-supports pour cet exercice de segmentation pour les quatre tests (FLE initial, AL initial, FLE final et AL final)

TEST FLE INITIAL***Message original***

Extrait du blog « *Bretagne qui es-tu ?* » <http://prod-crijbretagne.integra.fr/blog/?p=27>

(Le lien n'est malheureusement plus actif au moment du dépôt de la thèse)

Je suis très sensible à ce sujet car à plus de 50 ans, j'essaye d'apprendre le breton. Mon père ne me l'a pas transmis car il est venu à Paris pour travailler et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement. Ses enfants devaient parler français, pour poursuivre des études, pourquoi leur apprendre le breton ? Pourtant, il m'a transmis quelque chose d'essentiel, son amour de la Bretagne et de sa culture. Je reprends le flambeau et [car comme dit Alan Stivell "Hep brezhoneg, Breizh ebet" (sans breton, pas de Bretagne).] je crois qu'actuellement, il y a un réveil car bientôt il n'y aura plus aucun bretonnant de naissance encore vivant... mais peu de personnes se sentent concernées. Celles qui le sont, sont très réactives, par contre, mais il y a un terrible problème, quel breton apprendre ? Il ne faut pas rêver, bientôt, seule une "élite" pourra converser dans la langue de nos ancêtres mais de quelle manière ? Est-ce que ce sera du breton ? Avec son accent, ses expressions ? La poste ne gagnera pas car il y a une terrible résistance pour protéger notre patrimoine... heureusement.

Message tronqué conservé pour le test

Je suis très sensible à ce sujet car à plus de 50 ans, j'essaye d'apprendre le breton. Mon père ne me l'a pas transmis car il est venu à Paris pour travailler et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement. Ses enfants devaient parler français, pour poursuivre des études, pourquoi leur apprendre le breton ? Pourtant, il m'a transmis quelque chose d'essentiel, son amour de la Bretagne et de sa culture.

Message agglutiné proposé aux sujets

| |
|--|
| <p>Jesuistrèssensibleàcesujetcaràplusde50ansj'essayéd'apprendrelebretonMonpèrenemel'apastranmsiscarilestvenuàParispourtravailleretc'estparlefrançaisqu'ilaréussiàprogressersocialement SesenfantsdevaientparlerfrançaispourpoursuivreundesétudespourquoileurapprendrelebretonPourtantilm'a transmisquelquechosed'essentialsouamourdelaBretagneetdesaculture.</p> |
|--|

TEST AL INITIAL

Message original

Extrait du journal hebdomadaire *Le réveil*, article de *Lo Reversin* dans sa rubrique *Cronica d'es nosautres* du 7 janvier 2010.



Message tronqué conservé pour le test

Quand èro petioton, a l'atge onte l'òm pausa tant de questions que los parents n'an sovent plen la testa, mon paire me disía de còps : Sias tròp fin per restar au país, pas pron per'nar alhurs.

Lo gamen de la vila dès Anonai, qu'èro, èra ben einoiat, tot vergonhos, me semblava doncas que tot èra fotut.

Siau partit, tant se pé, mas siau vite tornat per ço que l'èr dau país me mancava tròp.

Message agglutiné proposé aux sujets

Quandéropetioton,al'atgeontel'ompausatantdequestionsquelosparentsn'an soventplenlatasta,monpairemedesiadecòps:Siastròpfinperrestaraupaïs,paspronper'naralhurs.Logamen delaviladèsAnonai,qu'èro,èrabeneinoiat,totvergonhos,mesemblavadoncasquetotèrafotut. Siaupartit,tantsepé,massiauvitetornatperçòquel'èrdaupaïsmemancavatòp.

TEST FLE FINAL

Message original

Extrait du blog « *Bretagne qui es-tu ?* » <http://prod-crjbretagne.integra.fr/blog/?p=27>

Le lien n'est malheureusement plus actif au moment du dépôt de la thèse et le texte original ne peut être présenté.

Message tronqué conservé pour le test

Je vous suis très bien dans votre argumentation. Bien sûr que la disparition des bretonnants de naissance est une réalité proche et qu'il y a une certaine désespérance à assister à la mort de sa propre culture. Doit-on rester les bras croisés ? La question qui doit être posée n'est pas de se demander « comment empêcher cette mort programmée mais bien de se demander comment limiter les dégâts en parant d'abord au plus pressé et non point en accentuant la chute par une langue artificielle.

Message agglutiné proposé aux sujets

JevoussuistrèsbiendansvotreargumentationBiensûrqueladisparitiondesbretonnantsdenaissanceestuneréalitéprocheetqu'ilyaunecertainedésespéranceàassisteràlamortdesaproprecultureDoitonresterlesbrascroisésLaquestionquidoitêtreposéen'estpasdesedemander"Commentempêchercettemortprogramméemaisbiendesedemandercommentlimiterlesdégâtsenparantd'abordaupluspresséetnonpointenaccentuantlachuteparunelangueartificielle

TEST AL FINAL

Message original

Extrait du journal hebdomadaire « Le Réveil », de la chronique en occitan de Gérard Betton sous le pseudonyme de *Lo Revessin*, du 15 avril 2010.



Message tronqué conservé pour le test

Lo mes d'avril per nosautres es quasi totjorn un mes de plòia. N'avèm besonh e sovent la terra ne'n manca. Daquestan avèm agut de nèu e sembla doncas que l'ivern aduguèt pro d'aiga. Mas los especialistas nos disan que ne'n manca, que las nappas freaticas son pas encara au nivel. Aquò dèu esser verai per çò que lo riu que cola pròche de nostra maison a pas encara trovat son cors normau.

Message agglutiné proposé aux sujets

Lomes d'avril per nosautres es quasi totjorn un mes de plòia. N'avèm besonh e sovent la terra ne'n manca. Daquestan avèm agut de nèu e sembla doncas que l'ivern aduguèt pro d'aiga. Mas los especialistas nos disan que ne'n manca, que las nappas freaticas son pas encara au nivel. Aquò dèu esser verai per çò que lo riu que cola pròche de nostra maison a pas encara trovat son cors normau.

ANNEXE 18 : DOCUMENTS-SUPPORTS : EXERCICE DE RECONNAISSANCE /
APPLICATION D'UN MODELE DISCURSIF

Seront présentés dans cette annexe l'ensemble des documents-soutports pour cet exercice de segmentation pour les quatre tests (FLE initial, AL initial, FLE final et AL final)

TEST FLE INITIAL

Profils-exemples utilisés pour les tests

Session *Visión Panorámica* (janvier-juin 2007) www.galanet.eu

Marie Cambone dit(e) "MarieC"



Bonjour!!!!

Je m'appelle Marie, je suis en troisième année de licence d'histoire à Lyon 2, et ce que j'aime par dessus tout, c'est danser (cette année, je suis des cours de danse contemporaine, moderne et salsa), voyager, passer du bon temps avec des amis ou des enfants!! Et oui, je suis aussi animatrice enfants. Je suis d'une nature curieuse, assez dynamique, c'est pourquoi j'aime voyager et rencontrer de nouvelles personnes, découvrir d'autres cultures. C'est pourquoi l'apprentissage des langues m'est indispensable!! J'ai quelques notions d'espagnol, mais ma famille est italienne!! Alors j'ai l'habitude de l'entendre, mais pas trop de le voir écrit. Je vais m'entraîner, et devenir, grâce à vous, une vraie pro... Enfin je l'espère!!

Session *Babilônia Românica* (septembre-décembre 2010) www.galanet.eu

Pauline Civard dit(e) "PaulineC"



Bonjour, je suis étudiante à Lyon 2 en Théâtre. J'ai également un diplôme de costumière. Je suis vraiment heureuse de renouveler cette expérience. J'espère me perfectionner en portugais et développer mon espagnol. Dans la vie normale (en dehors de la faculté^^), j'adore aller voir des concerts de groupes dits "indépendants" (au delà de la qualité, c'est plus accessible que Lady Gaga au niveau financier). C'est pour cela que je vous conseille de découvrir Yussuf Jerusalem ou encore La femme, deux groupes excellents.

Pour le mot de la fin, dégainons nos pages de google traductions et tapautons gaiement sur nos ordinateurs des messages euphoriques!!

TEST AL INITIAL

Profils-exemples utilisés pour les tests

Session *Visión Panorámica* (janvier-juin 2007) www.galanet.eu

Annalisa Curtis dit(e) "annalisa"



Ciao, io sono Annalisa, ho 20 anni, abito a Cervaro e studio lingue all'università di Cassino. La mia passione più grande è viaggiare perchè penso che sia affascinante scoprire tutto ciò che ci sta intorno e rapportarsi ad esso. Preferisco però viaggiare in compagnia dei miei amici con i quali ho già visitato l'Irlanda, la Francia, l'Ungheria e varie regioni dell'Italia. Il mio hobby preferito è cantare, scrivo canzoni insieme ad un amico e a volte faccio delle gare per mettermi alla prova e per migliorare sempre di più! Trascorro il weekend all'insegna del divertimento...adoro le cene con gli amici, accompagnate da buona musica, voglia di scherzare e stare insieme!!!. Ho anche una grande passione per gli animali, specialmente i gatti...sono adorabili!!! Peccato però che non posso tenerne tanti perchè abito in appartamento...Ho tanti sogni nel cassetto che vorrei realizzare..ma per il momento non mi posso lamentare....

Session *Schimburi culturale* (ex-Session B mars-juin 2011) www.galanet.eu

Iane Licurgo dit(e) "iane"



Sou brasileira, tenho 20 anos e sou estudante de Letras língua portuguesa e literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal. Também estudo ballet clássico, me encanta espanhol e amo viajar! Morei por dois meses na Carolina do Norte nos Estados Unidos e já visitei Buenos Aires na Argentina. Conhecer novas culturas, aprender novos idiomas e fazer novas amizades com pessoas do mundo inteiro é algo animador para mim.

Session *Schimburi culturale* (ex-Session B mars-juin 2011) www.galanet.eu

Elena Alexandra Popovici dit(e) "E-Alexandra"



Bună!

Eu sunt Alexandra, studentă în cadrul Universității de Vest din Timișoara, Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, secția L.L (limbi și literaturi), specializarea română-franceză. Sunt o persoană comunicativă, optimistă, serioasă, prietenoasă, înțelegătoare.

În timpul liber îmi place să ies în oraș cu fetele, să mă plimb, să merg la film, să ascult muzică și să citesc.

Pasiunile mele sunt dansul și muzica.

TEST FLE FINAL

Profils-exemples utilisés pour le test

Session *Babilônia Românica* (septembre-décembre 2010) www.galanet.eu

Mathilde Cortinovis dit(e) "MathildeC"



Bonjour à tous!

Je suis étudiante en science politique et en anglais à Lyon. J'ai aussi étudié l'espagnol car j'aime beaucoup les langues. C'est la raison qui m'a poussée à choisir l'intercompréhension et à m'inscrire sur Galanet. J'ai déjà participé à une session durant le premier semestre de cette année.

Mon père a vécu à Barcelone durant cinq ans, et à l'époque je ne parlais que le castillan, ce qui ne me permettait pas de communiquer autant que je le voulais. Mais j'ai énormément apprécié cette ville, donc j'attends que cette plate-forme m'aide entre autres pour l'apprentissage du catalan. Je pourrais ainsi retourner là-bas et plus en profiter!

Sinon, je passe beaucoup de temps à lire, à visiter des musées et à cuisiner. Je vous donne d'ailleurs l'adresse d'un site qui propose plein de recettes, avec notamment des macarons, une de mes pâtisseries préférées! A bientôt !

Session *Babilônia Românica* (septembre-décembre 2010) www.galanet.eu

Elise Desperrier dit(e) "EliseD"



Bonjour,

Je m'appelle Elise, je suis française et j'étudie l'espagnol et le portugais à l'Université Lyon II. Je vis dans un petit village pas très loin de Lyon. Je suis passionnée par les langues, j'aime les découvrir mais aussi les apprendre. C'est pour moi ma deuxième expérience sur Galanet, j'espère donc pouvoir approfondir mes quelques connaissances déjà acquises la première fois et bien sûr partager ma langue maternelle avec vous.

J'aime la nature, les animaux, le cinéma, les séries américaines :), la lecture... J'aimerais beaucoup pouvoir plus voyager, et découvrir d'autres horizons !

TEST AL FINAL

Profils-exemples proposés aux sujets

Session *Schrimburi culturale* (ex Session B mars-juin 2011) www.galanet.eu

Diana-Maria Suba dit(e) "Diana-M"



Bună tuturor, mă numesc Diana și sunt studentă la Universitatea de Vest din Timișoara, la Facultatea de Litere, secția română- franceză. Sunt o persoană comunicativă cu cine vreau și cu cine consider că trebuie să fiu așa,când am ceva timp liber îmi place să citesc, să ascult muzică, să ma plimb cu prietenii mei, nu-mi place să stau în casă atunci când e frumos afară și mai este și weekend.Sper să învăț ceva nou și interesant din această experiență.

Session *Rosa rosae* (mars-juin 2008) www.galanet.eu

daniele pereira dit(e) "damiana"



Olá, meu nome é Daniele Cristina, Sou Brasileira, tenho 22 anos, sou estudante de letras lingua e literatura Francesa da universidade federal do RIO GRANDE DO NORTE da cidade de NATAL que fica no NORDESTE do BRASIL.

Meu objetivo e interesse é conhecer novas culturas, costumes e outras coisas interessantes que existem. Gosto de diversidade e tenho curiosidade de conhecer algo mais que a vida vem a nos mostrar, para crescimento pessoal e de vida em geral, tudo e um pouco mais.

Enfim,conhecer pessoas interessantes, musica, gastronomia, viagens, idiomas, etc.

Session *O paleta de culturi* (février-mai 2009) www.galanet.eu

Jenny Magnifico dit(e) "jennym"



Ciao a tutti!mi chiamo Jenny Magnifico e ho 21 anni.Attualmente vivo a Cassino perchè qui frequento l'Università, però in realtà sono originaria di un paesino nei pressi di Isernia.Mi piace molto stare in mezzo alla gente e conoscere sempre nuove persone ed è per questo motivo che ho deciso di partecipare a Galanet!le mie amiche mi considerano una ragazza molto socievole e spontanea,anche se è a volte sono davvero timida!oltre allo studio non ho molti altri impegni..Quando posso vado in palestra per fare un pò di aerobica,ma questo accade poche volte!il resto del tempo lo trascorro leggendo libri, in particolare storie d'amore!Inoltre ascolto tantissimo la musica!la musica mi rallegra nelle giornate un pò tristi o semplicemente mi fa compagnia quando sono sola in camera mia!Beh,potrei continuare a scrivere per ore ma poi rischiere di annoiarvi quindi vi saluto con la speranza di piacervi e di fare amicizia con tutti voi!!!ciao!!

ANNEXES PROTOCOLE EXPERIMENTAL

ANNEXE 19 : DONNES - EXERCICE 1

| | TEST FLE INITIAL | | | | | | | TEST FLE FINAL | | | | | | | TEST AL INITIAL | | | | | TEST AL FINAL | | | | |
|------------|------------------|---|---|---|---|---|---|----------------|---|---|---|---|---|---|-----------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|
| | Réponses | | | | | | | Réponses | | | | | | | Réponses | | | | | Réponses | | | | |
| Sujet (1) | 2 | 1 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| Sujet (2) | 1 | 7 | 2 | 4 | 3 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (3) | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 6 | 7 | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | NR | | | | |
| Sujet (4) | 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (5) | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 |
| Sujet (6) | 1 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 |
| Sujet (7) | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 |
| Sujet (8) | 1 | 6 | 4 | 7 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 2 | 5 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (9) | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| Sujet (10) | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 1 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 2 | 2 | 3 | 1 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 |
| Sujet (11) | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (12) | 1 | 7 | 6 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (13) | 1 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (14) | 1 | 7 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 |
| Sujet (15) | 1 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (16) | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 5 | 1 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 |
| Sujet (17) | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (18) | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 6 | 7 | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 |
| Sujet (19) | 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (20) | 1 | 7 | 2 | 6 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 2 | 5 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (21) | 2 | 7 | 1 | 6 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (22) | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| Sujet (23) | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 |
| Sujet (24) | 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 1 | 2 | 5 | 6 | 3 | 7 | 4 | 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sujet (25) | 1 | 3 | 2 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (26) | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (27) | 1 | 6 | 2 | 5 | 3 | 4 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 5 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 |
| Sujet (28) | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (29) | 1 | 6 | 2 | 7 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 2 | 3 | 5 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sujet (30) | 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 6 | 7 | 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| Sujet (31) | 1 | 3 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| Sujet (32) | 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 |
| Sujet (33) | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANNEXE 20 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST FLE INITIAL

| TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | |
|------------------|------------------|--|--------------------------------------|--|-----------------------|---|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Sujets | 1.hurlements | 2.imprévoyants | 3.rissolent | 4.coup de rabot | 5.hâche | 6.plafonner cet élan | 7.flambent | 8.dope | 9. brevets | 10.taille |
| Sujet (1) | queixes | no previsors | riuen | cop de bastó | destral | enfocar la elecció | són més grans | dóna importància a | indústries | mida |
| Sujet (2) | Quejas, abucheos | Que no previenen lo que pasará | Les da igual | Pequeño cambio | Hacha | Cubrir este terreno de placas | Pasan del límite | Ayuda, provoca que aumente | Proyectos | Recorta, reduce |
| Sujet (3) | quejas | previsores | se preocupan | golpe | el resto | tapar agujeros (metaforicamente) | en llamas | ? | presupuestos | tallar |
| Sujet (4) | gritos | imprevisibles | quejarse | insistir | hacha | mantener la esperanza | flaquean, tiemblan | incluye | algo relativo a la economía | corta |
| Sujet (5) | quejas | no previsores | están sorprendidos | golpe de "rabot" | hacha | fijar el camino, el enlace | son más fuertes | influye en | impuestos del estado | de la medida |
| Sujet (6) | quejas | imprevistos (que no previenen) | insistir | golpe fuerte, en el sentido de dar importancia | hacha (herramienta) | cubrir un terreno con algo | donde hay un mayor problema | superar | caprichos | reducir |
| Sujet (7) | quejas | imprevisibles | rien | bastonazo | un producto ecologico | financiar | aumentan | adoptar | biberes/ necesidades | utiliza |
| Sujet (8) | robatorios | despreocupados | no le dan importancia | crescudá | subida, remontada | arreglar-ho | creixen | dobla | recursos | acaban |
| Sujet (9) | gritos | imprevisibles | se toman a broma | el precio | el beneficio | patrocinar | ardiente | dobla | patente | medida |
| Sujet (10) | . | que no preveen lo que puede suceder | . | . | . | . | . | . | . | tamaño |
| Sujet (11) | peticiones | insistentes | quejarse | progresión | reducción | dirigir el tema | causar problemas | augmentar | industrias | recorta |
| Sujet (12) | quejas | afectados | ser sensible | recorte brusco | acción | je ne sais pas | je ne sais pas | hacer crecer | je ne sais pas | je ne sais pas |
| Sujet (13) | gritos | imprevistos | tienen calor | cambio brusco (de opinión) | ? | changer cela | se consumen | dopar | gastos | ? |
| Sujet (14) | gritos | imprevisible | no hacer caso | golpe de recivo | acha | poner en el tejado las pantallas solares | flojas | no se | grifo | de la medida |
| Sujet (15) | Queixes | Imprevisibles, amb poca visió de futur | Insistir, quedar estancat en un tema | Rebot, conseqüències d'una decisió | Destral | Cobrir un territori amb alguna cosa (plaques, rajoles...) | (els gastos) són masses | Ajuda, augmenta | Petits projectes | Reducir, "retallar" |

| TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | |
|------------------|--|---------------------|------------------------------|---|----------------------------|-------------------------------------|------------------------|----------------|---|--------------|
| | 1.hurlements | 2.imprévoyants | 3.rissolent | 4.coup de rabot | 5.hâche | 6.plafonner cet élan | 7.flambent | 8.dope | 9. brevets | 10.taille |
| Sujet (16) | gritos | imprevistos | je ne sais pas | de repente | producto | impulsarse | je ne sais pas | je ne sais pas | necesidades | talla |
| Sujet (17) | . | Desprevenidos. | . | Toque de atención. | . | . | Augmentan. | Baja. | . | Recortar. |
| Sujet (18) | peticiones | no previsores | se quejan | je ne sais pas | je ne sais pas | apoyar este tema | son demasiadas | favorece | je ne sais pas | recorta |
| Sujet (19) | burlas | imprevisores | hacen oídos sordos | reacción | vano | usar este éxito | Son demasiadas | Augmenta | Recursos | Apunta |
| Sujet (20) | robos o que gritan de forma no literal | que no han previsto | asustar | recortes | resultado de unos recortes | llevar a la realidad este deseo | crecen, aumentan | ayuda a | algo relativo a la economía | afecta |
| Sujet (21) | quejas | imprevistas | protestan | golpe duro | recortes | cumplir | augmentar | intuye | algo relacionado con la economía | recorta |
| Sujet (22) | Rumores | imprevisibles | comentan, hablan sobre | Cambio radical | Je ne sais pas | Extender el movimiento | Flaquean | Favoriza | Infraestructuras | Talla |
| Sujet (23) | Quejas | Imprevisibles | Movimiento, ajeteo, polémica | de cop i volta | Producto ecolog | Parar el impulso | Dan altos y bajos | se basan | necesidades | Talla |
| Sujet (24) | queja | impredecibles | debaten | golpe seco, pero no el significado literalmente | el hacha | sustituir por | tiemblan | aumenta | progresos, avances | la medida |
| Sujet (25) | quejas | imprevisibles | je ne sait pas | je ne sait pas | hacha | plafonar este terreno | sobresalen | aumenta | préstamo | talla |
| Sujet (26) | quejas | imprevisibles | rien | je ne sais pas | que baja drasticamente | canmbiar el sistema | aumentan | je ne sais pas | productos | corta |
| Sujet (27) | quejas | impredecibles | debatar | cambio brusco | hostilidad | direccionar | estan arruinadas | "falso" | patentes | corta |
| Sujet (28) | súplices/quejas | predint | alcanzan/sufreixen | cop de timó | retallada | "cambiar esta cosa." | trontollen | va/serveix | une agrupation d'argent du gouvernement | talla |
| Sujet (29) | gritos | imprevistos | quejar | insistir | hacha | mantener la esperanza y promover-lo | hay muchas despesas | dobla | impuestos | de la medida |
| Sujet (30) | protestas (texto) o robos | que no han previsto | se sorprenden | golpe duro | recortes | plafones | crece intensamente | influye | "recetas del estado" parecido a budjet | empezar |
| Sujet (31) | protestes | imprevisibles | parlen | cop | pressa | posar més energies verdes | en el seu punt més alt | doble | prestams | talla |
| Sujet (32) | quejas | testigos | afectados | giro inesperado | accion | escoger definitivament | flogean | disminuye | deseos/ esperanzas | recortes |
| Sujet (33) | quejas | imprevisores | notan | toque de atención | en vano | utilizar este exito | son altas | roza | recursos | apunta |

ANNEXE 21 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST FLE FINAL

| | TEST FLE FINAL | | | | | | | | | |
|------------|--|-------------------------------|--------------------------------------|---|---|--|---|---|--------------------------|--|
| | 1.mettre en veilleuse | 2. "ça commence à bien faire" | 3. se déchainaient | 4. gardaient le cap | 5. leurs rayons | 6.l'engrais | 7. ça bouge | 8.sont peut-être revenus | 9. continue de cartonner | 10. salés |
| Sujet (1) | sacar a la luz | empieza a funcionar | se reunieron | esconder la cabeza; ignorar el problema | en los estantes el supermercado | a l'engròs | también pasa en... | han vuelto; escojen | subir economicamente | sucios, con mas impuestos |
| Sujet (2) | Poner en peligro | Empieza a funcionar | Se desencadenaban | Se mantenían firmes | Sus estanterías | Productos | Funciona, hay movimiento | Probablemente han vuelto a | Encartonar | Caros |
| Sujet (3) | suspender | empieza a ir bien | se enfadaron | guardron el sentido | sus estantes | abono | se mueve | pueden ser recibos | ? | sal |
| Sujet (4) | Poner en relieve | esto empeiza a hacer bien | je ne sais pas | guardar la opinion | objeto que tienen los mercados /supermercados/hipermercados | ingreso | esto se mueve | pueden ser devueltos | continuar progresando | je ne sais pas |
| Sujet (5) | llevar a cabo, hacer que se aplique | empieza a ir bien | se desencadenaban | no decían nada, se mantenían al margen | en sus secciones | abono (para las plantas, el jardín) | funciona (también en...) | que quizá han vuelto (a utilizar las espumas de afeitar convencionales) | continúa ganando terreno | más altos, las cosas más caras (precios) |
| Sujet (6) | en marcha | empieza a funcionar/ir bien | revelarse | restar en silencio | almacén | en plus | ocurre | revendidos | progresar | bajos |
| Sujet (7) | dar importancia , ser sebero con las medidas | empieza a funcionar | separar, desencadenar | son conscientes | estanterías | engrasado, abono | ha cambiado, revolucionado | se han vuelto | poner en bricks | malos |
| Sujet (8) | posar en pràctica | comença a funcionar | desencadenaven (començaven a actuar) | es reservaven | els seus sectors, les seves potències comercials | engranatge | repercuteix també en | han retornat a | - | rebaixats |
| Sujet (9) | laissé à part | ça comence à fonctionner | aller très vite | rester en calme | leurs étagers | quelque chose pour faire les plantes pousser biebs "abono" | il est dit | ils on devenus | continué à grossir | non correcte |
| Sujet (10) | que se hace viejo | empieza a hacer bien | se desencadenaron | guardar la cabeza | sus rayos | el engranaje | esto molesta | a lo mejor se vuelven | seguir haciendo cartones | sucios |
| Sujet (11) | poner a debate | esto empieza a hacer bien | se desencadenaban | bajar la cabeza | secciones | (cat) a l'engròs | provocar consecuencias | x | augmentar | ensuciados |
| Sujet (12) | no lo sé | empieza a ir bien | se desencadenaban | guardar un poco de razón, cabeza | secciones | el grano, las planatas | Esto sube, se mueve, sucede | tal vez han vuelto | continúa funcionando | precios más altos |
| Sujet (13) | dar importancia | empieza a ir bien | desencadenaron | escondían la cabeza | sus estanterías (de los supermercados) | grasa (que se utiliza para que los engranajes funcionen) | hay movimientos---metáfora--->la gente empieza a actuar | puede que hayan vuelto (a utilizar) | ?? | provechosos |
| Sujet (14) | querer enfrentarse a un problema | a comenzado a ir bien | se desencadenaba | esconder la cabeza | sus rayos de sol | abono | se mueve | puede que sean personas que vuelven | continuo de publicidad | caro |

| TEST FLE FINAL | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------------------------------|---|---|--------------------------------------|--|---------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|---------------------|
| | 1.mettre en veilleuse | 2. "ça commence à bien faire" | 3. se déchainaient | 4. gardaient le cap | 5. leurs rayons | 6.l'engrais | 7. ça bouge | 8.sont peut-être revenus | 9. continue de cartonner | 10. salés |
| Sujet (15) | ... | empieza a estar de moda | se abalanzaban | no decían nada | sus estanterías | abono | afecta | quiza han vuelto | continúa empaquetando | precios más altos |
| Sujet (16) | dejar a parte | empieza a hacer bien | se desencadenan | mantener el rumbo | sus estantes | abono | se mueve | quizas vuelven | continuar a coser | salado |
| Sujet (17) | Hacer vigente (una ley) | Empieza a ir bien | Dejaron de formar parte | Sigan pensando igual | NS | Al por mayor | Afecta | Puede que hayan vuelto de nuevo | NS | NS |
| Sujet (18) | poner en evidencia | empieza a mejorar | se desligaron | no cambiaron de opinión | sus influencias | abono | oscila | quizás han vuelto (costumbres) | continúan comercializandose | elevados |
| Sujet (19) | poner en marcha | empieza a ir bien | protestaban | mantenien el seny | sus estantes | quelque produit utilisé dans la jardinerie qui est souvent toxique et pas écologique | funciona | prefieren | mejorar | caros |
| Sujet (20) | x | empieza a funcionar | enfadarse | guardar la compostura | en sus pasillos | x | haber movimiento, que también compran | han vuelto a usar | continua subiendo | superiores |
| Sujet (21) | posar en pràctica | comença bé | van anar | no hi van anar | en el seu territori | molta quantitat | en circulació | potser han tornat | continuen augmentant | cars |
| Sujet (22) | poner a la vista, hacer obvio | empieza a ir bien, a funcionar | se lanzaban de forma estrepitosa | mantenian la compostura | sus estanterías | anti-grasa | se propaga, ocurre | que seguramente prefieren | sigue trunfando, progresando | caros |
| Sujet (23) | Poner en marcha, empezar | Empieza a salir bien | Se desataron, salir (de una asociación) | Restar, permanecieron | Sus abastos, sus sectores | Fertilizante | Eso afecta | Han vuelto a | Expandirse | Caros |
| Sujet (24) | poner en práctica/vigencia | empieza a mejorar, a funcionar | se desarrollan | continuaban siendo tozudos/mantenerse firme | las redes/en los medios de difusión | grosso modo | funciona | han vuelto tal vez | continua mejorándose | más extensos |
| Sujet (25) | poner en funcionamiento | empieza a hacer algo bien | discutian | mantenerse al margen | X | el abono | se mueve | pueden, a lo mejor, haber vuelto | sigue aumentando | sucios |
| Sujet (26) | poner en rigor | empezar a mejorar | desencadenar, de forma más agresiva | se abstuvieron con uso de razón | estanterias | en grano | passa lo mismo | vuelto a | progresar | caros |
| Sujet (27) | aplicar | ça commence a fonctionner | commençaient a répliquer | restaient tranquils | sus subcursales | aproximadamente (a grosso modo) | afecta | probablemente han vuelto a | n'est pas trop importante | más extremados |
| Sujet (28) | En suspens | va començar a fer bé | rabiar | mantenir el rumb | els seus prestatges | El fertilitzant | Això es mou | Han retornat segurament | continue els ingressos | salada |
| Sujet (29) | poner en vigencia | empieza a mejorar | desencadenar | se abstuvieron | sus estanterias | adobe | varia | que están acostumbrados | continua a mejorar | en bruto |
| Sujet (30) | meter los pies en polvorosa | ja comença a fer bé | es desencadenen | es desentenien | els seus corredors (del supermercat) | a l'engròs/a grans quantitats | això rutlla | potser han tornat | que falla | cars |
| Sujet (31) | donar importancia | comença a anar bé | es desencadenaven | tenien seny | en el seu apartat | abono | també es mouen | que potser han tornat | . | brutes |
| Sujet (32) | poner en marcha | esto empieza bien | quejarse | ser firme | sus distribuidoras | a l'engros | esto mueve o activa | puede que hayan vuelto | continua vendiendo | augmentado o subido |
| Sujet (33) | sacar a la luz | empieza a funcionar | agrupaban | mantenian su posicion | sus localizaciones | herramientas | se mueve | pueden haber reaparecido | siguen mejorando | altos |

ANNEXE 22 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST AL INITIAL

| | TEST AUTRESLANGUES INITIAL | | | | | | | | | |
|------------|--|------------------------------|------------------|---------------|-----------------------|---|----------------------|--|-------------------------|---|
| | 1. sindaco | 2. far finta di niente | 3. i giovani | 4. poteva | 5. ha chiesto | 6. uno specchio posto | 7. di occhiali scuri | 8. le baite | 9. di ogni giorno | 10. ecco |
| Sujet (1) | sindacato | no le gusta | los jóvenes | podría | se ha necesitado | una especie de poste | no lo se | alcalde | todo el día | Así pues |
| Sujet (2) | Sindacato | Ayudar | Jovenes | Parecía/Podía | Ha hecho falta | Un espejo colgado | De ojos oscuros | El campo | De pleno día | En definitiva/Resumiendo |
| Sujet (3) | sindicado | hacer ver | giovani | llevaba | ha hecho | una especie | de ochenta | ? | de | eco |
| Sujet (4) | sindicato | pagar | los jóvenes | podía | ha hecho falta | Je ne sais pas | algo oscuro | un lugar | Je ne sais pas | en resumen |
| Sujet (5) | gobierno | buscar una solución | los niños | podía | se requería, se pidió | el espacio puesto | / | / | / | de esta manera, por lo tanto |
| Sujet (6) | sindicat o alcalde | no ho sé | joventut | el verb poder | preguntar | alguna relacio amb mirall | no ho se | pisos | diari | aquí |
| Sujet (7) | pueblo | en la flor de la vida | Pero | Entonces | ha necesitado | un lugar perfecto | je ne sais pas | el baile | de la noche a la mañana | en definitiva |
| Sujet (8) | gobierno | no hacer nada más que | los jóvenes | puede | se ha necesitado | un puesto especial | de estarse | je ne sais pas | d'un día a l'autre | en resum |
| Sujet (9) | alcalde | que no quiere afrontar | joven | pruba | ha sido necesaria | un puesto especial | no lo sé | el pueblo | no lo sé | no lo sé |
| Sujet (10) | Plataforma de defensa de trabajadores de una empresa | . | . | . | . | . | . | . | . | Ruido que suena después de que tu grites, suele ser repetitivo y se suele producir en valles. |
| Sujet (11) | sindacato | ser testarudo | jovenes | pretendían | necesitaron | un espectacular puesto | de noche | el valle | de un horno | al final |
| Sujet (12) | ayuntamiento | hacer nada al respecto | juventud | Puede | es necesaria | una especial puesto | je ne sais pas | los edificios | de cada día | En conclusion |
| Sujet (13) | sindacato | hacer finta de perder | los jovenes | puede | ha sido | un puesto especial (que reflecta los rayos del sol) | por la noche oscura | se que es un comercio, por el contexto pero podría ser un bar? | del ? día | conclusion |
| Sujet (14) | no se | no soltar o aceptar una cosa | jovenes | no se | no se | el jurado | no se | la noche | no se | Esta |
| Sujet (15) | sindacato | hacer algo para ayudar | personas mayores | podría | se ha necesitado | un espejo puesto | desde sitios oscuros | viviendas | de cada día | Entonces, pues |

| | TEST AUTRESLANGUES INITIAL | | | | | | | | | |
|------------|--|-----------------------------------|--------------|------------------|-------------------|------------------------|-----------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------|
| | 1. sindaco | 2. far finta di niente | 3. i giovani | 4. poteva | 5. ha chiesto | 6. uno specchio posto | 7. di occhiali scuri | 8. le baite | 9. di ogni giorno | 10. ecco |
| Sujet (16) | mayor | no pretender nada | jovenes | je ne sais pas | je ne sais pas | je ne sais pas | je ne sais pas | je ne sais pas | todo el día | je ne sais pas |
| Sujet (17) | No se. | No se. | Los jóvenes | Podría | Se necesitó | Un espejo puesto | No se. | No se | Cualquier día | Exacto |
| Sujet (18) | persona | no lo sé | los niños | podría | fue necesaria | no lo sé | no lo sé | no lo sé | no lo sé | sin embargo |
| Sujet (19) | Pueblo | Renunciar a nada | Los jóvenes | Primero / Podría | Era necesaria | Un lugar espléndido | Mucho tiempo pasó | La ciudad | el día a día | En conclusión |
| Sujet (20) | sindicato o alguien que ayuda al payés | je ne sais pas du tout | los jóvenes | puede parecer | ha pedido | je ne sais pas du tout | algo de oscuro | el lugar abandonado, expresa un espacio físico | algo relativo al día o a la luz solar | en resumen |
| Sujet (21) | és un càrreg noble | arriscar-se | joves | poter ser | la cadira | un tipo de poste | inmediatamente | la badia | un estil de vida, saludable i positiu | també |
| Sujet (22) | Pueblo | Dejar pasar | los jóvenes | Se podría | ha hecho falta | un foco puesto | del abismalmente oscuro | No lo sé | del día | de setsa forma |
| Sujet (23) | Sindicato | Hacer frente a | Andando | Es posible | Además de | Postre especial | Nos pasamos el día | El baile | Del horno caliente | Finalmente |
| Sujet (24) | sindicato | poderse solucionar | jovenes | je ne sais pas | se ha necesitado | una especie de lugar | oscuridad | el lado | mañanas | "anyway" |
| Sujet (25) | ciudadano | hacer cinta de nada | chicos | podría | ha sido | su especial puesto | je ne sais pas | el baile | de nuestro día | así que |
| Sujet (26) | compañero | no lo sé | jovenes | Objectivo | ha tenido | un lugar especial | algo relacionado con la seguridad | el valle | del día a día | finalmente |
| Sujet (27) | pueblo | plantar cara a | y jovenes | pudiendo | ha hecho falta | un puesto especial | de hora oscura | el lugar | en pleno día | Esta |
| Sujet (28) | síndic | deixar escapar/ claudicar per res | joves | Podia | solicitat | mirall posat | a més a mes / | la badia/monestir | tot el dia | Doncs/Així |
| Sujet (29) | alcalde | no hacer nada | jóvenes | puede | tenía que usarse | un espejo puesto | ojos oscuros | casas | cada día | aquí |
| Sujet (30) | sindicato | no dar el brazo a torcer | los jovenes | aunque | ha necesitado | un espacio propio | no lo se | el valle/ es un lugar | desde el primer día | Es decir, para finalizar |
| Sujet (31) | pueblo | muy lejos | la noche | podia | pedido | preciosa posta | del ... oscuro | el valle | de la mañana | en efecto |
| Sujet (32) | presidente | a afrontar | niños | verbo poder | se necesita | | sombra oscura | el valle | días | efectivamente |
| Sujet (33) | pueblo | renunciar a nada | jovenes | podria | ha sido necesario | puesto de vigia | el oscuro ocaso | el valle | el claro amanecer | claro / finalmente |

ANNEXE 23 : DONNEES - EXERCICE 2 – PREMIERE PARTIE – TEST AL FINAL

| TEST AUTRESLANGUES FINAL | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|----------|---|--|---------------------|--------------------------------|---|---------------------|---------------|---------------------------------------|
| | 1.bagnino | 2. occhi | 3. scambi di sguardi | 4. a non fidarsi | 5.straniera | 6. ogni | 7. lontananza | 8. insieme | 9. ha scelto | 10. meglio |
| Sujet (1) | bañito | ojos | cambio de guardia | no fiarse | extranjeru | en | lejanía | estar bien | ha renunciado | mejor |
| Sujet (2) | Chico | Ojos | Ganas | a no fiarse | Estranjeru | cada | lejanía | juntos | decidido | mejor |
| Sujet (3) | | | | | | | | | | |
| Sujet (4) | bañante | ojos | de principio a fin | no fiarse | / | al rededor | lejanía | en contacto | ha decidido | es como sentirse bien, dispuesto, etc |
| Sujet (5) | socorrista (de la piscina) | ojos | no lo sé | a no fiarse | extranjeru | durante (dos semanas) | la lejanía, la larga distancia | juntos, en contacto | ha decidido | mejor |
| Sujet (6) | - | ojos | algo relacionado con seguridad | - | extraños | - | timbre | bien, satisfecho | intentar | mejor |
| Sujet (7) | un bañista | ojos | salvavidas | a no fiarse | extranjeru | cada | distancia | igual | ha elegido | mejor |
| Sujet (8) | nadador | - | intercambio de palabras | a no fiarse | extranjeru | durante | distancia (leganía) | en contacto | ha pedido | mejor |
| Sujet (9) | un baño | ocho | con seguridad | no penso | distancia | aproximadamente | añoranza | tranquilo | ha pedido | medio |
| Sujet (10) | salvavidas | ojos | intercambio de miradas | no fiarse | extranjeru | ovni | lejanía | juntos | . | mejor |
| Sujet (11) | baño | ojo | ? | malfiarse | extraña | ? | lejanía | al extranjeru | ha querido | mejor |
| Sujet (12) | bañista | ojos | no ho sé | no fiarse | no ho se | no ho se | llunyanía | en contacte | ha pedido | mejor |
| Sujet (13) | muchacho | ojos | ??? | a no fiarse de | extranjeru | ??? | solitud | juntos | decidido | mejor |
| Sujet (14) | salvavidas | mirada | de lo que ocurrió | en no fiarse | stranjeru | cada | tardanza | insistencia | insistir | no se |
| Sujet (15) | bañista | ojos | cambios de tema | no fiarse | extranjeru | solo | nostalgia | juntos | ha conseguido | vacía |
| Sujet (16) | salvavidas | ojos | intercambio de miradas | no confiar | extranjeru | cada | distancia | juntos | escogieron | mejor |
| Sujet (17) | bañista | ojos | NS | sin fiarse | extranjeru | después | distancia | juntos | ha decidido | mejor |
| Sujet (18) | bañista | no lo sé | bajar la guardia | a no fiarse | extraño | no lo sé | distancia | juntos | no lo sé | mejor |
| Sujet (19) | chico | ojos | (no lo sé) | no enamorarse | extranjeru | durante | distancia | juntos | ha decidido | mejor |
| Sujet (20) | chico | ojos | pasó repetinamente, sin que nos diéramos cuenta de cómo | algo que tiene que ver con no cansarse | extranjeru, extraño | deeb ser algunaverbio temporal | estar lejos y hechar de menos a alguien | juntos | ha intentado | mejor |
| Sujet (21) | socorrista | ulls | rapidament | no refiar-se | extranjer | quasi | distància | en contacte | quan anava a | millor |
| Sujet (22) | chico | cara | un poco de todo | no lo sé | extranjeru | solo | lejanía | juntos | ha vuelto | mejor |
| Sujet (23) | Bañista | No lo sé | Bajar la guardia | A no fiarse de | Estraño | No lo sé | Leganía, distancia | Intacto, igual | Elegió | Mejor |
| Sujet (24) | salvavidas | ojos | Intercambio / mirarse mutuamente | no fiarse, no confiar | exteriores | cada | distancia, recorrido | juntos | haber elegido | mejor |
| Sujet (25) | un bañante | ojos | cambio de guardia | no fiarse | extranjeru | solo | lejanía | juntos | ha propuesto | mejor |
| Sujet (26) | un baño | ojos | rapidamente | no enfadarse | extranjeru | no lo sé | lejanía | en contacto | tubo que | seguro |
| Sujet (27) | salvavidas | ojos | cruce de miradas | no confiar | extraño | cada | lejána | juntos | ha elegido | mejor |
| Sujet (28) | salvavides | ulls | intercanvi de mirades | a no fiar-se'n | extranjer | cada | distància | en conjunt | ha estat | millor |
| Sujet (29) | un chico que se baña | ojos | intercambio de miradas | no fiarse | extranjeru | casi | distancia | juntos | ha decidido | mejor |
| Sujet (30) | bany | rostre | no ho se | a no fer-se enrere | estranyar | cada | llunyanía | junts | ha suggerit | millor |
| Sujet (31) | banyista | ulls | . | sin fiarse | extranjeru | . | distancia | juntos | . | petit |
| Sujet (32) | salvavidas | ojos | intercambio | a confiar en | extranjeru | cada x tiempo | lontananza | juntos | ha elegido | mejor |
| Sujet (33) | baño | ocaso | X | a no fiarse | Estraña | dentro de | lejána | en contacto | ha solicitado | mejor |

ANNEXE 24 : DONNEES - EXERCICE 2 – DEUXIEME PARTIE – TEST FLE INITIAL

| | TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|----|----|
| | Q1 | | | | Q2 | | | | Q3 | | | | | | Q4 | Q5 |
| | R1.1 | R1.2 | R1.3 | R1.4 | R2.1 | R2.2 | R2.3 | R2.4 | R3.1 | R3.2 | R3.3 | R3.4 | | | | |
| Sujet (1) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | podríamos encontrar este artículo en una revista de cambio climático o medio ambiente o de interes | El autor piensa que la idea es buena pero el razonamiento no | | |
| Sujet (2) | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | Ecologia | Cree que pueden tener razon pero también piensa que tampoco debe cul`parse a los consumidores ya que tan solo querian participar y ayudar a lo que se les había pedido | | |
| Sujet (3) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | Revista del medio ambiente y economía | Esta de acuerdo | | |
| Sujet (4) | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | En un periódico o una revista científica | Cree que son demasiado estrictos | | |
| Sujet (5) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | écologie/ Énergies renouvelables | Il se positionne a faveur des écologistes. | | |
| Sujet (6) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | Actualidad | Los entiende y los apoya | | |
| Sujet (7) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | Ça peut être un commentaire d'opinion dans un journal; un commentaire d'un collaborateur. | Il pense que le Gouvernement a raison dans quelques choses (les plus theoriques) mais qu'il devrait avoir penser et actuer avant. Il est contraire deculpabiliser des consommateurs qui ont juste participé à l'effort écologique. | | |
| Sujet (8) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | Revista científica | Parece no estar de acuerdo. | | |
| Sujet (9) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | aquest article es podria trobar a diferents apartats d'una revista o del diari. La podriem trobar dins l'apartat que parla sobre la economia o la política. També dins del que parla sobre els abanços científics i sobre el medi ambient. | Jo crec que el l'autor de l'article es posiciona dins d'aquest article d'una manera seria per fer entendre algunes de les injustícies que passen al govern. | | |
| Sujet (10) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | En una revista científica que hablara de nuevas tecnologías e innovaciones. | No está de acuerdo. | | |
| Sujet (11) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | MEDIO AMBIENTE, TIERRA, NATURA | EN CONTRA DE LOS ARGUMENTOS AVANZADOS POR EL GOBIERNO | | |
| Sujet (12) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | Este artículo puede encontrarse en una revista que hable de economia o también en una que hable del canvio climático. | El autor de este artículo se posiciona a favor de los argumentos avanzados por el gobierno, cree que seran útiles para el futuro. | | |
| Sujet (13) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | Podríamos encontrar este texto en una revista de economia y que también hablara de los efectos sociales. | El autor se posiciona en favor de los ciudadanos disculpandolos de comprar las placas fotovoltaicas, aunque da una vision bastante objetvia del problema. | | |
| Sujet (14) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | economia, sostenibilidad | a favor pero teniendo en cuenta que tendrian que haber actuado antes. | | |
| Sujet (15) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | En una revista actual que trate temas de energias i temas relacionados con la naturaleza, por ejemplo: National Geographic | El autor del artículo respecto a los argumentos avanzados por el gobierno está a favor de estos argumentos también opina que el cambio no puede ser tan radical | | |
| Sujet (16) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | Economía | A favor | | |
| Sujet (17) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | En una revista sobre el medioambiente o una revista de economía | defiende a las energias renovables y hace una crítica al gobierno a causa de su falta de soluciones | | |
| Sujet (18) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | En una revista de contaminaciones | En contra | | |

| | TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| | Q1 | | | | Q2 | | | | Q3 | | | | | Q4 |
| Sujet (19) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | Revista científica o de actualidad política | Está en contra de lo que han hecho "Charpin" y los otros políticos, ya que podrían haber pensado en el futuro y predecir lo que pasaría y ahora no tendrían que arreglar sus errores. |
| Sujet (20) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | Se podría encontrar en la sección de economía. | Dice que cree que tienen razón pero que lo tendrían que haber pensado antes y no culpar a los consumidores que han participado en el esfuerzo de ser ecológicos que ellos les habían pedido. |
| Sujet (21) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | En una revista medioambiental, política, económica o científica | Adopta un posicionamiento pro-medioambiental, tratando el aumento de los impuestos como medida ecológica un tanto necesaria |
| Sujet (22) | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | En una revista de la categoría de economía o que tratara el medio ambiente, respecto a las consecuencias del cambio climático sobre la economía. | El autor del artículo está de acuerdo con los argumentos avanzados por el gobierno, o como mínimo intenta hacer su argumentación de manera objetiva, pero también se podría interpretar con tono irónico, por ejemplo cuando se refiere a que las medidas son "demasiado eficaces". |
| Sujet (23) | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | Podríamos encontrarlo en la parte de economía o en una revista que hablara del cambio climático. Aun que también podríamos encontrarlo en el periódico normal y corriente ya que afecta: a la población, a la economía y al cambio climático (que son, precisamente, tres de los temas que más preocupan hoy en día). | Creo que al autor le parecen bien las declaraciones del gobierno pero quizá son demasiado eficaces, como él dice. O sea que por otro lado, hay una parte de crítica. En resumen: no le parecen ni bien ni mal, más bien las critica. |
| Sujet (24) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | En una revista sobre economía o bien en una revista així d'ambit més científic, que tingui a veure amb el canvi climàtic o sino, com que la revista es la del nouvel observateur la podríem trobar dins del àmbit social. En un diari, potser la podríem trobar en l'apartat Nacional (si estiguéssim a França). | Jo crec que el seu posicionament, sembla favorable a aquests arguments, però hi ha un cert moment que utilitza un to bastant irònic, quan diu "Efficace ? Trop, peut-être !" i potser el seu posicionament, es advers a aquests arguments i no favorable com es podria pensar |
| Sujet (25) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | de economía | sería mejor utilizar los dineros que la gente dona l'estat per a fer industries i parar de culpar als consumadors, que l'única que han fet ha sigut ajudar a l'ecologia |
| Sujet (26) | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | Ecológica | Está de acuerdo, pero cree que deberían haber reaccionado antes |
| Sujet (27) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | En una revista ecológica | Está en contra. |
| Sujet (28) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | podria encontrarse en actualidad, avances tecnológicos con respecto a las energias alternativas. | adopta una posicion favorable: está a favor pero no quiere que los ciudadanos paguen los gastos. |
| Sujet (29) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | En una revista científica o en una ecológica | Està a favor, pero no quiere que el pueblo pague con esto |
| Sujet (30) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | Sociedad | Se posiciona en contra. |
| Sujet (31) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | En un diari. | L'autor es posiciona d'una manera objectiva, ja que es tracta d'un article. Critica, però, que els impostos pujaran. |
| Sujet (32) | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | La categoria seria de economia y cambio climatico | En parte es imparcial pero por otro lado explica los problemas de Jean-Louis Borloo, y eso nos hace implicarnos más. |
| Sujet (33) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | En una revista sobre Economía o Tecnología, sobre todo la primera opción. | Se posiciona del lado del consumidor ya que fue el gobierno quien incentivó el uso de métodos de consumo ecológicos. |

Réponses libres : Sujet (7) R1.5 : « on n'a pas suffisamment d'argent » ; Sujet (10) R3.5 : « il n'a pas suffisamment de l'argent et tous ces nouvelles technologies coûtent très chères » ; Sujet (28) R1.5 : « en compensation avec le changement climatique ».

ANNEXE 25 : DONNEES - EXERCICE 2 – DEUXIEME PARTIE – TEST FLE FINAL

| TEST FLE FINAL | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|--|---|
| | Q1 | | | | Q2 | | | | Q3 | | | | Q4 | Q5 |
| | R1. 1 | R1. .2 | R1. 3 | R1. .4 | R2. 1 | R2. .2 | R2. .3 | R2. .4 | R3. .1 | R3. 2 | R3. 3 | R3. 4 | | |
| Sujet (1) | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | podría estar en el periódico porque es un informe que habla sobre los hábitos de consumo de los franceses y las cosas biológicas, que son de preocupación mayoritaria pero también podría estar en una revista pro-ecologista | creo que está bastante a favor primero porque dice que la frase de Nicolas Sarkozy es lapidaria por lo tanto, significa que él NO está de acuerdo pero luego, además, vemos que le interesa que los porcentajes hayan subido |
| Sujet (2) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | medioambiente | es un narrador bastante objetivo que da dadas muy concretas como años, porcentajes etc. |
| Sujet (3) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | Esta noticia podría encontrarse en un periódico o revista que hablara de actualidad o economía. | el autor esta a favor. |
| Sujet (4) | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | En la de noticias nacionales (de un periódico francés), ya que se basa en las declaraciones del presidente de Francia. | Esta a favor de los productos ecológicos |
| Sujet (5) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | Ecología | Nos muestra que la ecología se está expandiendo poco a poco. |
| Sujet (6) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | Diari setmanal | Com que és un diari, intenta no posicionar-se molt a favor d'un dels sectors, però per les paraules i els adjectius que utilitza podem pensar que està d'acord amb el sector ecològic del país. |
| Sujet (7) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | En una revista de ecologia | En el artículo, el autor es un narrador externo objetivo. Pero creo que se posiciona un poco hacia el lado de los ecologistas |
| Sujet (8) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | Salud | Se posiciona a favor porque los productos son buenos para la salud |
| Sujet (9) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | En una revista de alimentación o de productos ecológicos. | Se trata de un artículo escrito con una cierta objetividad, por lo tanto podemos ver que el autor no muestra su posición respecto al contenido del artículo. Pero si tuviéramos que buscar una posición, yo creo que sería más a favor de los productos ecológicos. |
| Sujet (10) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | En una revista o un apartado relacionado con la Sociedad. | Se mantiene distante sin dar su opinión personal, y explicando tan solo los hechos. |
| Sujet (11) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | Actualidad | Los apoya |
| Sujet (12) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | De Salud. | Favorable |
| Sujet (13) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | aquest text el podriem trobar en diferents llocs. Un d'ells és en una revista o al diari, ja que es una article que dona una informació interessant i important pel lector. Es podria trobar en un apartat de societat o de salut dins d'un diari o revista. | L'autor d'aquest aticle és objectiu, ja que ens dona informacions numèriques i dades molt importants per la societat. |
| Sujet (14) | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | En una revista política o de interes publico | es un espectador pasivo, aun asi, defiende la consumición de productos eco |
| Sujet (15) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | En un informativo, precisamente para informar a la población de la situación. | No tiene una posición clara, ya que describe la situación con objetividad. |
| Sujet (16) | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | En un diari, segurament al apartat de societat, ja que parla d'un fet bastant quotidià, i que interessa a molta gent, és a dir que és remarcable ja que expressa un afany de compra 'Bio' no vista en els anteriors anys. | Té una posició neutre, no s'inclina cap a cap posicionament polític al principi, i simplement es conforma a donar dades estadístiques i objectives sobre aquest succés |

| TEST FLE FINAL | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|---|--|
| | Q1 | | | | Q2 | | | | Q3 | | | | Q4 | Q5 |
| | R1. 1 | R1. .2 | R1. 3 | R1. .4 | R2. 1 | R2. .2 | R2. .3 | R2. .4 | R3. .1 | R3. 2 | R3. 3 | R3. 4 | | |
| Sujet (17) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | En un périódico o en una revista ya que se trata de un artículo sobre algo que esta pasando. | El autor simplemente nos explica la realidad de una manera objetiva pero dando un poquito de su opinión. |
| Sujet (18) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | crónica | a favor |
| Sujet (19) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | ecologia | malgré les prix c'est bien de manger bio |
| Sujet (20) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | En un périódico o revista de alimentos. | No se posiciona, es objetivo. |
| Sujet (21) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | una revista de economía, de salud y bien estar o revista de moda donde hay apartados sobre estos temas. | creo que el autor hace un análisis bastante objetivo de la situación, pero a su vez está de acuerdo y defiende lo que engloba la palabra Bio. |
| Sujet (22) | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | En una revista sobre alimentación o salud | Está a favor y defensa el consumo de productos ecológicos. |
| Sujet (23) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | sanidad, hábitos saludables | el está de acuerdo, aunque también muestra inconvenientes sobre este tipo de alimentación |
| Sujet (24) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | Podría tratarse de un artículo en un periódico o en una revista, por el contenido y el tema que trata | Está completamente a favor de los productos ecológicos |
| Sujet (25) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | Este artículo lo podrias encontrar en una revista ecologica ya que habla de la consumición de productos biologicos en Francia. | El autor se posiciona totalmente de manera objetiva hacia el sujeto en concreto y se limita a exponer diferentes argumentos y diferentes indicadores para ilustrar lo que esta diciendo, como por ejemplo porcentajes de población. |
| Sujet (26) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | revistas ecologicas, o de las gratuitas para que todo el mundo las pudiera leer, estaria en en apartado de ecologia o relacionado con el medio ambiente | el autor está contento que los consumidores se den cuenta del cambio climatico y empiecen a cambiar sus habitos alimenticios |
| Sujet (27) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | Crónica | Esta a favor de los productos ecológicos |
| Sujet (28) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | Sociedad | Imparcial |
| Sujet (29) | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | ECOLOGÍA | Es partidario a la alimentación ECOLOGICA |
| Sujet (30) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | Este artículo podría encontrarse en una revista o en un apartado de prensa enfocado hacia la salud de la población y la importancia de los productos ecológicos para el medio | El autor de este artículo nos dice que la compra de productos ecológicos ha descendido pero que hay que ser optimistas ya que muchos sabemos que estos productos nos benefician enormemente en lo que respecta a la salud y tanto comprarlos como consumirlos nos ayudan a desarrollar nuestros hábitos saludables |
| Sujet (31) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | Medioambiental | Es un autor en 3a persona i por lo tanto el artículo es objetivo. Por tanto, no se posiciona de ninguna manera. |
| Sujet (32) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | . | . |
| Sujet (33) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | alimenticias, sociedad de consumo | los expone objetivamente |

Réponses libres : Sujet (7) R2.5 : « les gens commence a voir que ce n'est pas une blague et commence a reagir » ; Sujet (13) R1.5 : « pour leur santé » ;

ANNEXE 26 : DONNÉES – EXERCICE 3

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|----------------|---|--|--|--|
| sujet01 | Podriem dir que es tracta de la festa nacional. A Espanya, podriem relacionar-la amb la hispanidad (12 octubre). En aquest tipus de festes s'organitzen concerts amb els artistes del moment i, normalment, són gratuïts. És per això que l'internauta fa referència a que l'any que ve anirà a París un cantant de rock i que li agradaria anar-lo a veure. | En mi pueblo también se hacen eventos de este tipo, es decir: fiestas en las que la gente va a comer con los amigos y los conocidos del pueblo. A veces, también se hacen concursos de comida o un sorteo para conseguir dinero para pagar la fiesta. | pastel de limón con masa de hojaldre. Habla de "massa folhada" y de limón y de nata. el ingrediente principal, a parte de la masa, es la nata. | En nuestro país no tenemos algo parecido a esta receta pero si hubiera que decir algo parecido, diría las trufas de chocolate, ya que son pequeñas, fáciles de hacer y se hacen a base de chocolate. |
| sujet02 | Me recuerda a las fiestas de "La Mercè" de Barcelona, ya que durante varios días se realizan conciertos de tipo muy variado y para todos los estilos, en diferentes sitios de Barcelona. Es lo que llamamos "fiesta mayor". Va dedicado a TODO Barcelona. | No lo relaciono con ningún evento directamente cultural, sino a una Discoteca, con los flyers, un bar, un DJ, etc. | Braç de Gitano, porque también tiene una base de masa como si fuera una hoja, i dentro se le pone la nata. | Parecen panallets, aunque en Catalunya los típicos no tienen chocolate. Se hacen con huevo, con azúcar, también tienen almendra tostada y molida, etc. |
| sujet03 | Las fiestas mayores. Porqué se agrupan distintos tipos de gente y grupos de música para hacer de la ciudad una fiesta. Encontramos distintos tipos de gente que se agrupa para reencontrarse. | con una fiesta local de algún barrio ya que hay música comida y actividades | profiteroles! pastel de nata o galletas... | |
| sujet04 | Este evento cultural francés hace referencia a la fiesta mayor de una ciudad o pueblo. Lo podemos relacionar con cualquier fiesta mayor de cualquier pueblo español, si nos centramos en Barcelona, lo podemos relacionar con la Mercè. | Este mensaje hace referencia a locales que organizan fiestas, puede ser para celebrar cualquier tipo de fiestas, cumpleaños, año nuevo, etc. En nuestra cultura también se organizan este tipo de fiestas en locales con DJ y cocktails, etc. | Esta receta puede relacionarse con los buñuelos que se hacen en Catalunya, son típicos de aquí y la forma de hacerlos es parecida. | Esta receta portuguesa hace referencia a nuestros dulces de chocolate o pasteles porque los hacemos de la misma forma y utilizamos los mismos ingredientes. También es una ayuda saber que lo hace para el cumpleaños de sus hijos, momento en el que se suelen hacer estos dulces. |
| sujet05 | Podemos relacionarlo con las fiestas de la Mercè, donde nuestra ciudad acoge a varios grupos de música, tanto nacionales como de vez en cuando internacionales, y además programa actividades para gente de todas las edades, de manera que todas las personas se sienten libres, una de las ideas más importantes del texto. Por otro lado también se podría comparar con la tradición en nuestro país de preparar una semana de fiestas en verano, donde cada barrio, pueblo, ciudad se viste de fiesta, acogiendo una vez más a gente de todas las edades en diferentes actividades programadas. | Este evento podría parecerse a una de las fiestas mayores de barrios de aquí de España, que generalmente tienen lugar en verano: la gente hace grandes comidas al aire libre, normalmente montando mesas grandes en las calles, generalmente peatonales, para los habitantes del barrio. La información también se difunde por internet para que venga tanta gente como sea posible. Por las tardes también hay música y cocktails, aunque supongo que no de tanto nivel, pero hay diferentes bares que salen a la calle, etc. Se anima a la gente a salir a la calle. | Se parece a una receta muy típica de nuestra cultura: los profiteroles, en forma de pequeñas bolas, pastelitos dulces. | A mí me parece algo parecido a un brownie, que es como un bizcochito de chocolate con nueces, pero en vez de ser con nueces tiene almendra. Para hacer un Brownie se utiliza un método parecido, también hay que poner las claras y añadir el azúcar hasta crear el merengue, añadir el chocolate y las nueces... Pero en esta receta faltaría pasarlo por el horno. |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|----------------|--|--|---|--|
| sujet06 | Lo podemos relacionar con la fiesta nacional de Barcelona, que es la festa de la Mercè (24 de septiembre). Puede ser esta la respuesta, ya que durante todo el día se hacen actividades para todas las edades y, obviamente por la noche, actúan grupos conocidos de música. | Lo podemos relacionar con algun evento tipico de una fiesta mayor, pero es más comun cuando hablamos de pueblos pequeños ya que la organización es más fácil que en las grandes ciudades. | Pastis de nata | Lo podemos relacionar con la receta de unas cookies típicas que se pueden hacer cualquier tarde, ya que es sencillo de hacer y los ingredientes son los mismos o parecidos. También se podría hacer un pastel típico de cumpleaños. |
| sujet07 | Se puede relacionar con el día de la Merce o las fiestas mayores porque hay mucha gente diferente con gustos diferentes y pueden escuchar su tipo de música preferida y conocer otros tipos | esta fiesta la podemos relacionar con una boda y el banquete porque es un mail del sitio a los novios que les dicen el menu que hay, que habra musica, cocktails, estan impacientes que pase | Puede ser el tortel de reyes que es un pastel de nata ya que hay nata y la masa es muy fina que se rompe, ademas la masa se recorta. Finalmente puede ser el tortel de reyes porque es de mi propia cultura | Esta es la receta de merengues con sabor a chocolate es un poco a los macarron en francia ya que no utilizan yemas y son de sabores.Tambien lo se porque las bate a punto de nieve y pone azucar hasta que parezca un merengue firme luego le pone el sabor que quieras, en este caso son almendras/cafe molidas y chocolate |
| sujet08 | Con la Festa Major de La Mercè. Es una fiesta muy especial para la ciudad porque se organizan todo tipo de actividades: Conciertos, concursos, comidas, actividades para niños...Hay un muy buen ambiente y todo el mundo se lo pasa bien. | Lo podríamos relacionar con la "calçotada", un evento propio de la cultura catalana, aunque no siempre se asocia con una fiesta y música, pero lo que sí tienen en común es esta comida especial en la cual se reúnen unas cuantas personas (normalmente se hace con amigos, aunque también se puede reunir a la familia) en un ambiente distendido. | Con la receta de un pastel de nata o de chocolate, tal y como lo describe la forma de hacerlos sería la misma | Podríamos relacionarlo con la receta del Brownie, que es un pastel de chocolate, ya que utiliza los ingredientes para un pastel normal y añade chocolate en polvo. Además, dice que es para el aniversario de sus hijos, y este pastel tambien frecuente en las celebraciones |
| sujet09 | Esto podria ser como la fiesta mayor del pueblo o de la ciudad, en una fiesta mayor acostumbra a haber música variada y otras actividades | Cualquier tipo de celebración es parecido a esto, ya puede ser un aniversario, una comunión, una boda... | El pastel de nata es parecido al merengue español | Es parecido a un pastel de cumpleaños |
| sujet10 | Fiestas mayores porque hay conciertos y dice que hay ambiente en todos los rincones de las calles aunque aquí son más típicos los toros | Es un anuncio de fiesta de un promotor para una discoteca light. En mi cultura hay muchos de estos, cada fin de semana tienes múltiples opciones para escoger. | Unos pasteles de nata porque lo dice al principio ("pastelinhos de nata") | Un pastel de chocolate |
| sujet11 | Con conciertos de grupos de diferentes estilos de música que a veces vienen a tocar a las ciudades y donde todo el mundo puede ir a escucharlos. | Los bares que cumplen años desde su creación a veces contratan a un DJ y hacen una discoteca para celebrar el aniversario. | Con un pastel de nata, ya que habla de una especie de masa de tarta, y dice que hay que ponerle nata. | Con un pastel, porque mucha harina, azucar y huevos, y dice que hay que moldearlo. |
| sujet12 | Un evento cultural que podemos relacionar con este evento francés, es el festival de musica celebrado en madrid cada año. Este lo componen diferentes y variados tipos de musica para todos los gustos y estilos de musica. | Podem relacionar la festa descrita en el misatge de fórum amb les festes majors dels pobles petits on tota la gent del poble surt un dia a dinar tots junts al carrer i es celebren diferents valls. | Entiendo la receta portuguesa de los pastelitos de nata, sin embargo como no se cocinar no puedo relacionarlo con ninguna receta española. | Podemos relacionar esta receta con una receta española de un bizcocho o de un "pa de pessic" |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|----------------|--|---|---|---|
| sujet13 | El día de la mercè | A qualquier fiesta de las que se hacen en todas partes en las que se come y se escucha a un Dj profesional. | Parecen merengues, ya que es nata montada con mucho azucar y yemas de huevo, que es con lo que se haze el merenge. Tambien dize que es muy espeso. | Parece una especie de merengue de chocolate y almendras pero es un poco extraño, ya que en ningun momento lo pasa por el horno... |
| sujet14 | Lo podria relacionar con cualquier fiesta, ya que en las fiestas se reunen mucha gente diferente para pasarselo bien y relacionarse con las otras personas, pero teniendo en cuenta que la fiesta més proxima es la Merce, y la Merce me recuerda a esto exactamente. Mucha gente diferente(de otras culturas) relacionandose, conciertos... | Lo relaciono cuon una fiesta en la que no he estado hace mucho pero que igualmente considero muy importante para nuestra cultura y creo que una persona tiene que ir como minimo una vez en su vida para poderla disfrutar. La fiesta de la cual estoy hablando es la fiesta de Sevilla. Cuando, en abril, se montan muchas tiendas y en cada tienda hay musica, puestos de comida gratis, gente bailando sevillanas... Esta fiesta tiene una atmósfera amical que te atrae hacia ella. | La podria relacionar con una receta de un pastel o galletas. Personalmente lo relacionaria con la receta de buñuelos. Ya que hay algunos con nata y son muy caracteristicos catalanes | Esta receta la puedo relacionar con una receta española llamada pastel de almendras. Se parece bastante esta receta a la receta que yo estoy diciendo ya que tambien se utilizan huevos, azucar, harina... |
| sujet15 | Podemos relacionarlo con "la Mercè" ya que habla de grupos de música que tocan en todas partes de la ciudad, situación que se vive en Barcelona por "la Mercè". | A las fiestas mayores de algún barrio. | Al pastel de nata, ya que tiene los mismos ingredientes principales y quizas alguno cambie pero en general es lo mismo | Bizcocho de almendras |
| sujet16 | La festa major de Barcelona. Porqué és la celebración de nuestra ciudad y vienen también muchos músicos y hay muchos conciertos. | una boda. se bebe se baila i se come. | pastel de nata, porqué se hace más o menos igual | creo que es una pastel, hay muchos elementos en una gran cantidad |
| sujet17 | La Feria de Abril en Sevilla, ya que muchas casetas se montan y en ellas hay siempre espectáculos de Flamenco (Baile muy típico de la fiesta), a parte de hacer algún concierto. | Se puede relacionar con las fiestas de barrio que hay durante el año en que se hacen diferentes actividades por las calles y plazas de cada barrio, además de que los bares ofrecen sus servicios, ofreciendo también las especialidades de cada uno. | Un postre que se come muchas veces aquí son los Profiteroles que són como unas galletas cóncavas que entre medio de ellas se les suele poner nata. | Se parece en parte a la receta para la tortilla española ya que se utilizan también las claras de los huevos. También podría ser un bizcocho o un pastel por la utilización también de varios ingredientes. |
| sujet18 | Tiene relación con la fiesta mayor de los pueblos, donde podemos encontrar conciertos de estilos diferentes y para todos los gustos. Diferentes tipos de fiestas con ambientes muy variados. | Calçots | Con una coca ya que ambas son recetas de dulces y tienen ingredientes parecidos. | Galletas de chocolate, porque son un regalo informal, sabroso y barato para un cumpleaños. |
| sujet19 | Parece que hable de alguna fiesta mayor, donde siempre hay conciertos y actividades para todos los gustos. En estas fiestas, siempre se ve gente por la calle y hay mucho ambiente tanto durante el día como durante la noche. | Es una fiesta anual durante la tarde que se celebra en un bar donde hay también música. Quizás es para celebrar el aniversario de algun local o discoteca. | Son como bollos rellenos de nata. | Trufas de chocolate con almendras |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|----------------|--|---|---|--|
| sujet20 | Creo que se puede relacionar con eventos que se hacen, de vez en cuando, en el fórum, como el Primavera Sound donde hay diferentes grupos que tocan en diferentes escenarios y en la misma semana. Con lo cual, tenemos que personas con diferentes gustos pueden ir al mismo espectáculo, sin problemas. Y, además, como suelen ser grupos bastante conocidos, hay mucho ambiente. También lo podemos relacionar con la Mercè, que es este fin de semana (24-25 de septiembre) y, donde hay diferentes grupos de música tocando en diferentes partes de Barcelona y todos los jóvenes salen a la calle. | creo que no hay ningún evento cultural español que sea parecido a este a parte del copeo y de ir de tapas en Sevilla, donde vas al bar para comer y beber pero no hay ni DJ ni es solo una noche al año | me recuerda a los buñuelso que solemos tomar en pascua, que son unos buñelos que están hechos de nata y milhojas. Normalmente se les pone chocolate por encima. | No sé a qué receta puede hacer referencia porque no sé mucho de cocina pero entiendo que lleva almidón, azúcar, claras y chocolate en polvo. Creo que se parece un poco a unas bolita que tenemos que se hacen con nata y chocolate pero n sé mucho. |
| sujet21 | Aquest text em recorda molt a les feste de Gràcia, on cada any es celebren durant una setmana unes festes en el barri de Gràcia on es fan diferents concert. Cada any venen grups diferents a tocar. És molt semblant a aquesta festa cultural francesa. | aquest esdeveniment s'assembla molt a les festes de la Mercè, on la gent va a escutar concerts (no són quasi mai DJ. A la festa i va moltissia gent, i tot s'ho passen molt bé escoltant música, ballant i alguns bevent. Es una festa pública, ja que no és en un lloc tancat. | Aquesta recepte pot ser que sigui un aliment típic de Portugal. Si és així, ho podriem relacionar amb la "Crema Catalana" de Catalunya. Una recepte fàcil i ràpida de fer que té un origen català. També es una recepte per un postre. | Aquesta recepte, em recorda moltíssim a aquella que m'acostumava a fer la meva avia quan jo era molt petita. Era la crema catalana. Aquest aliment és molt comú dins de la nostra cultura com es pot intuir pel nom. Es tracte d'una crema coverta amb un sucre cremat per dins. |
| sujet22 | La fiesta a la que se refiere se parece a la de la Mercè en Barcelona, cuando hay muchos grupos tocando en diferentes sitios de Barcelona. | El evento descrito en este mensaje es una fiesta a la qual se invita a todos los receptores de este mensaje. En Catalunya, al igual que en todo el mundo, también hay eventos de este tipo, y el más famoso y conocido es la discoteca. Aunque no sea un rasgo característico de la cultura, aquí es bastante normal ir a las discotecas. | Por una parte me recuerda a los "peneiets" que se hacen para la época de semana santa, ya que són pequeñas pastas y lo que se describe en este texto son pastelitos. Los ingredientes son parecidos. Sin embargo, los pastelitos tienen nata, y por éso también me recuerdan mucho a las napolitanas, que no son muy propias de nuestra culturas, pero que sin embargo son muy conocidas. | Esta receta contiene azúcar y chocolate, que son algunos de los ingredientes que se repiten en la preparación y que, por lo tanto, son importantes en la receta. Se puede comparar con cualquier tipo de bombón o pastelito. También lleva huevo, así que yo lo relacionarí más bien con pastelitos, que también pueden contenerlo. Aquí tenemos algunos cocineros que hacen cocina de postre muy conocidos. |
| sujet23 | Em recorda a les festes majors dels petits pobles i de les grans ciutats de Catalunya. Una festa lliure i independent on tothom es retroba i cada any venen grups de música diferents. Una tradició. | No estoy segura de con qué evento cultural concreto de mi cultura lo pueda relacionar. La mayoría de las fiestas son semejantes a la que presenta Anonymous. Sin embargo, si tengo que precisar una fiesta en concreto me decidiría por las fiestas mayores. | El braç de gitano (pastís amb nata a dintre) típic de Catalunya. La diferencia, potser, és que el braç de gitano es menja normalment un dia concret de l'any | Lo podemos relacionar con un pastel de chocolate. |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|--------|---|---|--|---|
| suje24 | se podría relacionar con las fiestas mayores de los pueblos, ya que mayoritariamente asisten las personas relativas a ese pueblo, pero llegan personas ajenas y comparten otras culturas, posturas, puntos de vista. Ahí es donde aparece la riqueza. | festividades del tipo; jornadas de puertas abiertas en los bares, comedores sociales, degustación de nuevos locales que quieren ser conocidos... | se parecen a aquellos pastelitos de nata o de chocolate (lionesa), que comemos en el postre normalmente, y que son bastante cremosos. pueden ir al horno o no, dependiendo de gustos. | podria ser un puding de chocolate |
| suje25 | Se puede relacionar a la Fiesta Mayor, donde cada año toca un grupo distinto y se crea un ambiente diferente en la ciudad. | Lo podemos relacionar con ir de tapas. | Se podría relacionar con la receta de un pastel, ya que los ingredientes son casi los mismos y el proceso es igual. | Se puede relacionar con los buñuelos, porque también se hacen con azúcar, huevos y harina. Se hace una pasta y después se les puede poner chocolate o rellenarlos con alguna crema. |
| suje26 | este evento cultural francés se puede relacionar con nuestro día de la Mercè, porque en el día de la Mercè hay en distintos sitios de la ciudad agrupaciones de personas para escuchar música y también tocan varios y distintos grupos que satisfacen muchos de los posibles gustos musicales. Lo bueno de este evento cultural es que algunos de los grupos pueden ser bastante conocidos pero también se da la oportunidad a grupos menos reconocidos para que se den a conocer. | NR | No creo que haya un nombre específico para este tipo de pastel, lo llamaríamos simplemente un pastelillo de nata con un toque de limón | Creo que se podría corresponder con la crema catalana por que también hay azúcar quemado. También porque me imagino una textura parecido a la de la crema catalana. |
| suje27 | Se puede relacionar con la fiesta mayor de un pueblo o de una ciudad, por ejemplo la Mercè en el caso de Barcelona ya que la ciudad esta llena de conciertos de grupos tanto de rock, alternative o electronica como de pop, rumba o canciones tradicionales | Relaciono este evento cultural frances con la fiesta mayor de mi pueblo ya que siempre algún restaurante se ofrece para preparar una buena comida para toda persona que quiera participar en el festejo y también hay música que sirve para alegrar el ambiente | Esta receta portuguesa hace referencia a un pastel de nata que yo supongo que debe ser un plato común allí. En español son las lionesas | puedo relacionar esta receta con el merengue español ya que se bate la clara del huevo y se le añade azúcar para darle un poco de sabor. Luego se le añaden pequeños trozos de frutos secos o de chocolate |
| suje28 | Ici en Catalogne on a la chance d'avoir beaucoup fêtes musicales qui favorisent à tous les groupes (les anciens et les jeunes). On peut parler des les fêtes des peuples (La Mercè, La Patum, La Granolers...), les nationales (11 Setembre, Sant Jordi...), et des festivals (Le festival de Musique de Vic...) | Segurament no hi ha cap festa popular de la cultura catalana que es pugui comparar amb aquest esdeveniment. Ara bé si que ho podem comparar amb molts esdeveniments i festes que es fan des de principis del segle passat. Tant podria ser una festa anual d'un establiment o d'una associació, com l'obertura d'un saló de festes. | Bonyols de santa Teresa Pastissets de Vic Tarta de llimona Podrien estar relacionats amb algunes d'aquestes tres receptes ja que contenen les mateixes proporcions d'aliments i es fa la massa de la mateixa manera. | Doncs el podria relacionar amb alguna de les receptes en les que utilitzem fruits secs (cosa molt freqüent en aquestes terres). Per relacionar-ho amb el text m'aventuraria a casi comparar-lo amb unarecepte que fem anomenada cabell de muntanya. Ho dic ja que utilitzem un merengue (creat primerament) per després aixefar-lo i barrejar-lo amb avellanes tot intentant de donar-li volum. Crec que més o menys els gust serà el mateix però en lloc d'anacards amb avellanes. |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|--------|--|--|--|---|
| suje29 | Yo lo comparo con la fiesta mayor de todas las ciudades y/o pueblos. En las fiestas mayores todos estan de fiesta al mismo tiempo y celebran lo mismo. Por ejemplo, hoy y mañana es la fiesta mayor de Barcelona en celebración de la patrona: Mercè. Y vienen grupos de música a tocar y ha hacer conciertos y es un evento muy festivo. | Podríamos comparar esta fiesta descrita en el texto con algún tipo de fiesta abierta a todo el mundo pero en un local privado, porque lo organiza una asociación: Châti-Clic. Un ejemplo sería la apertura de un bar o de un local para fiestas. Donde se pueda comer libremente y escuchar música de un Dj. | NR | Esta receta portuguesa podría comparar-se con la de algún tipo de pastel o postre con mucho azúcar como por ejemplo la crema catalana que también utiliza huevos y bastante azúcar. Es muy típica catalana y se puede comer sola o acompañada de galletas. |
| suje30 | Jo crec que el podriem relacionar amb un event que està succeint aquests dies, La Mercè. Ja que aquí, també hi actua algun grup de rock però principalment es musica del país Català, i molts son grups que encara no tenen molt reconeixement. Si haguessim de buscar un event com aquest fora del àmbit Català trobariem el festival Rock in Rio que es fa a Madrid, on també hi van bastants grups de musica famosos, però son molt importants els grups locals o finalment, ja que parla de rock, podem trobar el Sonisphere Festival però aquest ja té un punt de mira mes internacional. | No crec poder-ho relacionar amb cap fet cultural d'aquí, ja que crec que aquí simplement s'està donant a conèixer una 'barbacoa' amb molt menjar, musica i barra de begudes. Potser a USA si ho tenen però aquí no. | aquesta recepta, es similar a la que tenim aquí anomenada bunyols de vent, ja que te pinta que es preparen similar. També s'assembla a un pastis que es diu braç de gitano. | En un pastis d'aniversari. Es una mena de pastis o 'tarta' la recepta, i podria ser o un pastis d'aniversari o també un braç de gitano |
| suje31 | a les festes majors, siguin de tota barcelona o especifiques per a cada barri, ja que petits grups toquen música i estàn expectant per veure quin grup tocarà o si t'agradarà. i no només toquen en un lloc en concret sino que en diversos llocs. | Lo puedo relacionar con nochebuena, que se celebra el día antes de navidad. Puedes ir a un restaurante como el que nos indican aquí, en el que comes con tus amigos y después también puedes tomar un coctail o algo con ellos. no siempre se hace así pero tiene muchas cosas parecidas. muchas veces diferentes restaurantes o bares organizan este tipo de comidas para días especiales en navidad. | se parecen a las lionesas, porque también son como pastelitos de nata (como los de la receta). los ingredientes que se usan son mas o menos los mismos con la diferencia de que en las lionesas la nata está separada de la massa. la preparación también es parecida ya que la parte de arriba i de abajo de las lionesas también se gihace con un molde. | lo podemos relacionar con las lionesas de chocolate. es facil de hacer y los ingredientes que se necesitan con casi iguales a los de la receta, a parte de que para mucha gente es un postre muy bueno y barato. lo unico que lo diferenciaria seria la massa de la lionesa porque esa receta se parece mas al chocolate de dentro. |
| suje32 | lo podríamos relacionas con las fiestas mayores de Barcelona: "La Mercè". Dura unos 4 días y cada año hay grupos distintos y actividades varias en las que hay para todos los gustos. | hace referencia a una fiesta popular, sin embargo no sabría relacionarla con ninguna fiesta de mi cultura. puede que sea porque en mi familia no somos demasiado tradicionales o mezclamos la cultura catalana con la danes (por parte de padre). | lo podriamos relacionar con un formage que normalmente se hace de limón aunque no se hace con hojaldre... | la podriamos relacionar con una mousse de chocolate. |
| suje33 | Lo puedo relacionar con la feria de semana santa en Leon, en ella se ponen puestos de venta, como un mercadillo en la Calle Ancha, y en la plaza de la Catedral se reúnen los amigos para recorrer la feria y disfrutar ese momento de fiesta. | Se puede relacionar con una fiesta cada vez más generalizada en toda España (aunque ilegal) llamada botellon, en la que la música y los cocteles más raros dominan la fiesta. Se trata también de un imán para jóvenes turistas ya que este tipo de fiestas también gustan en el extranjero. | La puedo relacionar con los merengues, ya que los ingredientes son similares y también son deliciosos. También se utiliza la yema de los huevos, leche y azúcar. | Se puede comparar con los brownies, conocidos mundialmente, los pastelillos de chocolate con nueces que se comen por los ojos |

**ANNEXE 27 : EXERCICE 4 - CONSIGNES POUR L'EVALUATION DES
TRANSPPOSITIONS DES TEXTES EN ROUMAIN**

Le roumain n'est pas connu des élèves, et cet exercice de traduction fait partie d'un lot de tests destinés à évaluer le degré d'exactitude de la compréhension en langues cible, et non pas la précision terminologique de la traduction. Cette évaluation doit être donnée sous forme de note /10.

Elle s'appuiera sur les critères suivants de par son insertion dans une recherche sur l'intercompréhension.

- pénaliser les contre-sens ;
- valoriser la sensibilité au style, au registre du texte

Pour le reste des critères d'évaluation, je vous laisse choisir (expliciter) ceux que vous jugerez pertinents.

Merci de faire un maximum de commentaires (dans les traductions et généraux) afin que j'ai le plus de matière possible pour mes analyses.

Encore une fois merci de votre aide !

ANNEXE 28 : EXERCICE 5 - TEST FLE INITIAL EVALUATION DE LA PONCTUATION –

Je suis très sensible à ce sujet, [1] car, [2] à plus de 50 ans, [2'] j'essaie d'apprendre le breton. [3] Mon père ne me l'a pas transmis, [4] car il est venu à Paris pour travailler, [5] et c'est par le français qu'il a réussi à progresser socialement. [6] Ses enfants devaient parler français pour poursuivre des études, [7] pourquoi leur apprendre le breton ? [8] Pourtant, [9] il m'a transmis quelque chose d'essentiel : [10] son amour de la Bretagne et de sa culture. [11]

A chaque signe de ponctuation a été attribué un nombre entre crochets afin de faciliter le repérage et de pouvoir justifier les raisons des signes acceptés ou refusés.

[1] et [4]

D'après le site de la Banque de dépannage linguistique⁹⁹ « La conjonction de coordination *car*, qui introduit une explication ou une justification, est généralement précédée d'une virgule. On peut aussi la faire précéder d'un autre signe de ponctuation (un point-virgule par exemple) si l'on veut insister davantage sur ce qui la précède ou sur ce qui la suit....Lorsque les propositions coordonnées par *car* sont brèves, on peut omettre la virgule. »

Dans le cas de l'exercice, la virgule en [1] et en [4] peut être présente ou non sans que cela ne pose un problème de compréhension ou ne change le sens du texte. Il s'agira alors pour le sujet d'avoir voulu insister sur un élément de la phrase.

[2] et [2']

La Banque de dépannage linguistique indique que : « On ne met pas de virgule après *car*, à moins qu'il ne s'agisse d'une virgule double qui introduit un complément, une incise ou une incidente. »

Dans le cas présent, un complément de phrase a été déplacé de sa situation logique dans la phrase. La phrase, dans son ordre logique aurait dû être la suivante : « Je suis très sensible à ce sujet, car j'essaie d'apprendre le breton à *plus de 50 ans*. »

Ce groupe prépositionnel, à *plus de 50 ans*, a été déplacé à l'intérieur de la phrase pour un effet discursif visant à insister sur l'importance de l'apport de ce complément à la phrase. Ce qui est important n'est pas que le sujet apprenne le breton, mais qu'il l'apprenne à 50 ans. Le déplacement du groupe prépositionnel rend nécessaire sa mise en relief par une virgule double, d'où la virgule ici en [2] avant le groupe prépositionnel, puis celle en [2'], après celui-ci.

[3] et [6]

La majuscule au mot qui suit, *Mon* pour [4] et *Ses* pour [7] indique qu'il est nécessaire de mettre une ponctuation forte de fin de phrase juste avant. En effet, il n'y a ici aucune ambiguïté car ces deux mots ne sont pas des noms propres et la seule raison pour laquelle ils commencent par une majuscule est la ponctuation forte. Le sens du message ne suggère pas d'interrogation ni de suspension.

[5]

La Banque de dépannage linguistique indique que : « *Et* est une conjonction de coordination qu'on emploie pour lier entre eux deux mots, des groupes de mots ou des

⁹⁹ http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3446

propositions. Les unités ainsi coordonnées sont toujours de même niveau syntaxique (deux sujets, deux compléments, deux propositions, etc.). On ne met pas alors habituellement de virgule devant *et*. » et que : « Dans certains cas, une virgule devant cette conjonction est nécessaire pour la clarté de l'énoncé, par exemple lorsque les propositions comportent des sujets différents. »

Dans le cas présent, la phrase étant longue et les sujets des deux dernières propositions étant différents, il est donc souhaitable d'ajouter une virgule avant le *et* dans un souci de clarté. Cependant, ne pas en mettre une ne nous semble pas gêner la compréhension globale de la phrase.

Il sera donc accepté pour ce cas que les sujets aient mis une virgule avant le *et* ou pas. Une virgule après le *et* ne sera par contre pas acceptée.

[7] et [8]

La présence du *pourquoi* dans la phrase indique une incidence de la part de l'auteur du message, une remarque personnelle sur son discours, une mise en relief de sa pensée. D'où la nécessité de marquer par la ponctuation cette incidence.

Avant le *pourquoi*, sont acceptés une virgule, un point-virgule ou un double-point, les deux marques indiquant une explication. A la fin de la phrase est attendu un point d'interrogation, marque de l'interrogation introduite par le *pourquoi*.

[9]

« Les connecteurs qu'on appelle parfois des marqueurs de relation, sont des mots ou des groupes de mots qui expriment des relations logiques entre des propositions. (...) Les relations logiques qu'ils expriment s'établissent entre des phrases. C'est pourquoi les connecteurs sont eux aussi (comme les modalisateurs ou les incises) « hors phrase », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en relation syntaxique avec un élément de la phrase où ils figurent. D'où l'emploi habituel de la virgule double pour marquer leur présence. Les connecteurs sont souvent employés en début de phrase. Dans ce contexte, ils sont suivis d'une virgule, la première virgule cédant la place à la majuscule de début de phrase. », selon la Banque de dépannage linguistique.

D'où la nécessité de la virgule après le *pourtant* dans le texte.

[10]

Après *il nous a transmis quelque chose d'essentiel*, il y a une attente d'explication. Le *quelque chose* laisse en suspens le contenu de ce qui a été transmis. Si la phrase s'arrêtait là, ce *quelque chose* pourrait ne pas avoir été explicité, mais, comme la phrase se poursuit, on attend ici une explication, le renseignement de ce qui a été transmis. Ce qui est fait avec *son amour de la Bretagne et de sa culture*.

La Banque de dépannage linguistique explique que : « Alors qu'au XIX^e siècle on le confondait fréquemment avec le point-virgule, aujourd'hui sa valeur ne fait plus de doute : on l'utilise pour introduire un discours rapporté, une énumération ou une explication. Le deux-points est essentiellement un signe qui annonce ce qui suit. »

La virgule, dans ce cas, ne pourra être acceptée, n'ayant pas la même fonction explicative.

[11]

Il s'agit ici de la fin du texte, d'où la nécessité d'une ponctuation forte. Il n'y a pas ici d'interrogation, ni d'autres éléments pouvant induire une ponctuation particulière. Ainsi, un point final est attendu.

Pour ce premier texte, chaque moment où un signe de ponctuation pouvait être marqué a été longuement justifié, et pour le traitement des données des autres tests, les justifications feront parfois référence à cette analyse.

ANNEXE 29 : EXERCICE 5 - EVALUATION DE LA PONCTUATION – TEST FLE FINAL

Je vous suis très bien dans votre argumentation. [1] Bien sûr que la disparition des bretonnants de naissance est une réalité proche, [2] et qu'il y a une certaine désespérance à assister à la mort de sa propre culture. [3] Doit-[4] on rester les bras croisés ? [5] La question qui doit être posée n'est pas de se demander : [6] « Comment empêcher cette mort programmée ? [7] » [6 bis] [8] mais bien de se demander comment limiter les dégâts en partant d'abord au plus pressé, [9] et non point en accentuant la chute par une langue artificielle. [10]

[1]

Une ponctuation forte est nécessaire avant la majuscule de Bien. On acceptera le point, qui est la solution la plus simple, mais également le point d'exclamation qui pourrait être utilisé si on se réfère au ton de l'ensemble du texte, qui est assez polémique ou du moins expressif de par la multiplicité des points d'interrogation.

[2] et [9] *De même que pour le test FLE initial pour [5]*

Dans le cas présent, la phrase étant longue et les sujets des deux dernières propositions étant différents, il est donc souhaitable d'ajouter une virgule avant le *et* dans un souci de clarté. Cependant, ne pas en mettre une ne nous semble pas gêner la compréhension globale de la phrase. Une virgule avant le *et* ou pas, les deux solutions seront acceptées. Une virgule après le *et* ne sera par contre pas acceptée.

[3]

Une ponctuation forte est attendue ici, du fait de la majuscule à Doit. Seul le point sera accepté.

[4] et [5]

Les sujets doivent repérer une inversion entre le sujet et le verbe et donc interpréter la phrase comme étant interrogative de ce fait. D'où la nécessité d'un point d'interrogation en [5] et d'un trait d'union nécessaire entre *Doit* et *on*.

[6] et [6 bis]

Le fait d'introduire des guillemets dans le texte agglutiné indique une rupture dans la phrase, qui doit être marquée. La marque attendue avant les guillemets ouvrants est les deux-points. Selon la Banque de dépannage linguistique « Les guillemets jouent deux grands rôles : marquer le discours rapporté (citations et discours directs) et mettre en valeur ou à distance un mot ou un groupe de mots. » et « On emploie le deux-points pour établir une relation logique entre deux énoncés; on dit alors qu'il introduit une explication. Cette information supplémentaire, qui permet d'éclaircir ou de préciser l'énoncé précédent, peut exprimer une cause, une conséquence, une analyse, une synthèse, un jugement, etc. »

Il est à noter qu'en [6 bis], les guillemets fermants n'ont pas été insérés dans le texte agglutiné. Ce n'était pas un choix délibéré mais une erreur au moment de la réalisation de l'enquête. Cependant, cette absence s'avère pouvoir identifier chez les sujets une réflexion autour de cette occurrence initiée par des guillemets et qui sera donc sensée se terminer dans le texte. On peut également accepter que, voulant suivre ce modèle de mise en relief d'un questionnement, certains sujets introduisent d'autres guillemets afin

d'isoler de manière forte la deuxième question comment limiter les dégâts en parant d'abord au plus pressé, voire en poursuivant jusqu'au point final. Mais dans ce cas, il faut nécessairement la présence de plusieurs séquences entre guillemets et non pas une seule englobant l'ensemble. On aurait alors une mixité entre une question rapportée et un questionnement réalisé par l'auteur du message. Dans ce cas, il faudrait alors qu'il y ait logiquement les deux-points avant les guillemets ouvrants.

[7]

La présence de *Comment* implique une interrogation et rend donc nécessaire un point d'interrogation à la fin de la question. D'où la présence nécessaire du point d'interrogation après programmée.

[8]

« La conjonction de coordination mais exprime une opposition ou une restriction; les éléments qu'elle sépare, qu'il s'agisse de propositions entières ou de mots, sont vus comme contradictoires. C'est pourquoi la virgule apparaît généralement devant mais; elle permet ainsi de souligner l'opposition entre deux propositions ou deux groupes de mots. », indique la Banque de dépannage linguistique.

Bien que non présente dans le document original, la virgule avant *mais* sera acceptée, du fait de la règle exposée ci-dessus.

[10] *De même que pour le test FLE initial pour [11]*

Il s'agit ici de la fin du texte, d'où la nécessité d'une ponctuation forte. Il n'y a pas ici d'interrogation, ni d'autres éléments pouvant induire une ponctuation particulière. Ainsi, un point final est attendu.

ANNEXE 30 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – FLE initial

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentissage langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|--------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet1 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet2 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet3 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet4 | X | | X | X | | | X | X | | X | X | | |
| sujet5 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet6 | X | X | X | X | | X | X | | X | | | | |
| sujet7 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet8 | X | X | | X | | | X | | X | X | | | X |
| sujet9 | X | | X | X | | | X | | | | | | |
| sujet10 | X | X | X | | X | X | X | | | | | | |
| sujet11 | X | X | | X | | | X | X | X | X | | | |
| sujet12 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet13 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet14 | X | X | | X | | | X | | X | | | | |
| sujet15 | X | X | X | X | | | X | X | | X | X | | |
| sujet16 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet17 | X | X | | | | X | X | X | | X | | X | |
| sujet18 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet19 | X | X | X | | | | X | | | X | | X | |
| sujet20 | X | X | X | X | | | X | | | | | X | |
| sujet21 | X | X | X | X | | | X | X | | | | X | |
| sujet22 | X | X | X | X | X | | | X | | | | | |
| sujet23 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet24 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet25 | X | X | | | | X | X | | | X | | | |
| sujet26 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet27 | | | | | | | | | | | | | |

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentissa ge langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|---------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet28 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet29 | X | X | | | X | | X | X | | | | X | |
| sujet30 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet31 | X | X | | X | | X | X | | | | | X | |
| sujet32 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet33 | X | X | | | | X | X | X | | | | X | |

ANNEXE 31 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – FLE final

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentiss age langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|------------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet1 | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | | |
| sujet2 | X | | X | X | | X | X | | X | X | X | X | |
| sujet3 | X | X | X | X | | | X | | | X | X | | X |
| sujet4 | X | X | X | X | | | X | | | | X | X | X |
| sujet5 | | X | | X | | | X | | | | | | |
| sujet6 | X | | X | X | | X | | | | X | X | X | X |
| sujet7 | X | | X | X | | | | | | X | X | | |
| sujet8 | X | X | X | | | X | X | | | X | | X | X |
| sujet9 | X | X | X | X | | | X | | | | | | |
| sujet10 | X | | | X | | | X | | | X | X | | |
| sujet11 | X | X | | X | X | | X | X | | X | X | X | X |
| sujet12 | X | X | | X | | | X | | | X | X | X | X |
| sujet13 | X | | X | X | | | X | | | X | X | | X |
| sujet14 | X | X | X | X | | X | X | X | | | | | |
| sujet15 | X | X | X | | | | X | | | X | X | | X |
| sujet16 | X | | | X | | | X | | | | | | X |
| sujet17 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet18 | X | X | | X | | | X | | | X | X | | |
| sujet19 | X | X | | X | | | | | | | | | |
| sujet20 | X | X | | X | | | X | | | X | X | | |
| sujet21 | X | X | X | X | | | X | | | X | X | X | |
| sujet22 | X | X | X | X | | X | X | X | | | | | X |
| sujet23 | X | X | X | X | | | X | | | X | X | X | X |
| sujet24 | X | X | X | X | | X | X | | | X | | | |
| sujet25 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet26 | X | X | X | | | X | X | | | | X | | X |
| sujet27 | X | X | | X | | | X | | | X | | | X |

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentiss age langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|------------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet28 | X | X | X | X | X | | X | | | X | X | X | X |
| sujet29 | X | | X | X | | X | X | | | X | X | | |
| sujet30 | X | X | | X | | X | X | | | | X | | X |
| sujet31 | X | X | X | X | | | X | X | | | X | X | |
| sujet32 | X | X | X | | | | X | X | | | X | X | |
| sujet33 | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXE 32 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – AL initial

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentiss age langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|------------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet1 | X | X | X | X | X | | X | | X | | | X | |
| sujet2 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet3 | X | X | X | | X | | X | | | | | X | |
| sujet4 | X | X | | X | X | | X | X | | | | X | |
| sujet5 | X | X | X | | X | | X | X | | | | X | |
| sujet6 | X | X | X | X | | X | X | | X | | | | |
| sujet7 | X | X | X | | | X | X | | | | | | |
| sujet8 | X | X | | | | | X | X | | | | | |
| sujet9 | X | X | | X | X | | X | | | | | | |
| sujet10 | X | X | X | X | X | | X | | | | | X | |
| sujet11 | X | X | | X | X | | X | | X | | | X | |
| sujet12 | X | X | X | | X | X | X | X | | | | X | |
| sujet13 | X | X | X | X | | | X | X | | | | | |
| sujet14 | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | | |
| sujet15 | X | X | X | X | X | | X | X | | | | | |
| sujet16 | X | X | X | | X | | X | | | | | | |
| sujet17 | X | X | X | X | X | | X | | | | | X | |
| sujet18 | X | X | X | | X | | X | X | | | | X | |
| sujet19 | X | X | | | | | X | X | | X | | X | |
| sujet20 | X | X | X | X | X | | X | | X | X | | | |
| sujet21 | X | X | X | | X | | X | X | | | | X | |
| sujet22 | | X | X | X | X | | X | X | | | | | |
| sujet23 | X | X | | X | X | X | X | X | | | | X | |
| sujet24 | X | | | X | | | X | | | | | X | |
| sujet25 | X | X | | X | X | | X | | | | | | |
| sujet26 | | X | X | X | X | | X | | X | | | X | |
| sujet27 | X | X | X | | X | X | X | X | X | | X | X | |

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentiss age langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|------------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet28 | X | | X | | X | | X | | | | | X | X |
| sujet29 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet30 | X | X | | X | X | | X | X | X | | | X | |
| sujet31 | X | X | | X | X | | X | X | | | | X | |
| sujet32 | X | X | X | | | | X | | X | | | | |
| sujet33 | X | X | | X | | X | X | | | | | X | |

ANNEXE 33 : TRAITEMENT DES DONNEES – EXERCICE 6 – AL final

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentiss age langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|------------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet1 | X | X | X | X | X | X | | | X | X | X | X | X |
| sujet2 | X | X | | X | X | | X | | | X | X | X | X |
| sujet3 | | | | | | | | | | | | | |
| sujet4 | X | X | X | X | X | X | | | | | X | X | X |
| sujet5 | X | X | X | | X | X | | X | | | X | X | |
| sujet6 | X | X | X | X | X | | X | | | X | X | | |
| sujet7 | X | X | X | X | X | | X | | | X | | X | |
| sujet8 | X | X | | X | X | | | X | X | | X | X | X |
| sujet9 | X | X | X | X | X | | X | | | | | X | |
| sujet10 | X | X | | X | X | | X | | | | | | |
| sujet11 | X | X | X | X | X | | X | X | | | | | |
| sujet12 | X | X | X | X | | | | X | | X | X | X | |
| sujet13 | X | X | | X | X | | X | | X | | | | |
| sujet14 | X | X | | X | X | X | X | | | | | | |
| sujet15 | X | X | | X | X | | X | | X | | | | X |
| sujet16 | X | X | X | X | X | | X | | | | X | | X |
| sujet17 | X | X | | X | X | | X | | | | X | X | X |
| sujet18 | X | X | | | X | | X | | | X | | X | X |
| sujet19 | X | | | | | | | | | | | | |
| sujet20 | X | X | | X | X | | X | | | | | X | X |
| sujet21 | X | X | X | X | X | | X | X | X | | | X | X |
| sujet22 | X | X | | X | X | X | X | X | X | | | | |
| sujet23 | X | X | X | | | | X | X | X | | | | |
| sujet24 | X | X | X | X | | | | | X | | | | X |
| sujet25 | X | X | | | X | X | X | | X | | | | |
| sujet26 | X | X | | X | X | X | X | | | | X | X | X |
| sujet27 | X | X | | X | | | X | | | | | | X |

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe- niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentiss age langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------|--------------------------|----------------|-------|-------|-----|------------------------------|---------|--------|-------------------|------------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| sujet28 | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | X | X |
| sujet29 | X | X | | X | X | | X | | | X | X | X | X |
| sujet30 | X | X | | X | X | | X | | | | | X | X |
| sujet31 | X | X | | X | X | | | | | X | | X | |
| sujet32 | X | X | X | X | | | X | | X | | | | X |
| sujet33 | X | X | | X | X | | | X | X | | | X | |

ANNEXE 34 : EXERCICE 6 - ANALYSE DES PROFILS-EXEMPLES DES TESTS FLE INITIAUX ET FINAUX

| | salutations initiales | nom-prénom | école | ville | âge | classe-niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir-métier | apprentissage langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---------------------------------------|---|------------|-------|-------|-----|-----------------------|---------|--------|---------------|-----------------------|---------|--------------------|---------------------|
| FLE initial Document-support 1 | Bonjour!!!! Je m'appelle Marie, je suis en troisième année de licence d'histoire à Lyon 2, et ce que j'aime par dessus tout, c'est danser (cette année, je suis des cours de danse contemporaine, moderne et salsa), voyager, passer du bon temps avec des amis ou des enfants!! Et oui, je suis aussi animatrice enfants. Je suis d'une nature curieuse, assez dynamique, c'est pourquoi j'aime voyager et rencontrer de nouvelles personnes, découvrir d'autres cultures. C'est pourquoi l'apprentissage des langues m'est indispensable!! J'ai quelques notions d'espagnol, mais ma famille est italienne!! Alors j'ai l'habitude de l'entendre, mais pas trop de le voir écrit. Je vais m'entraîner, et devenir, grâce à vous, une vraie pro... Enfin je l'espère!! | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | X | | X | X | X | | X | | X | |
| FLE initial Document-support 2 | Bonjour, je suis étudiante à Lyon 2 en Théâtre. J'ai également un diplôme de costumière. Je suis vraiment heureuse de renouveler cette expérience. J'espère me perfectionner en portugais et développer mon espagnol. Dans la vie normale (en dehors de la faculté^^), j'adore aller voir des concerts de groupes dits "indépendants" (au delà de la qualité, c'est plus accessible que Lady Gaga au niveau financier). C'est pour cela que je vous conseille de découvrir Yussuf Jerusalem ou encore La femme, deux groupes excellents. Pour le mot de la fin, dégainons nos pages de google traductions et tapautons gaiement sur nos ordinateurs des messages euphoriques!! | | | | | | | | | | | | |
| | X | | X | | | | X | | X | X | X | | |
| FLE final Document-support 1 | Bonjour à tous! Je suis étudiante en science politique et en anglais à Lyon. J'ai aussi étudié l'espagnol car j'aime beaucoup les langues. C'est la raison qui m'a poussée à choisir l'intercompréhension et à m'inscrire sur Galanet. J'ai déjà participé à une session durant le premier semestre de cette année. Mon père a vécu à Barcelone durant cinq ans, et à l'époque je ne parlais que le castillan, ce qui ne me permettait pas de communiquer autant que je le voulais. Mais j'ai énormément apprécié cette ville, donc j'attends que cette plate-forme m'aide entre autres pour l'apprentissage du catalan. Je pourrais ainsi retourner là-bas et plus en profiter! Sinon, je passe beaucoup de temps à lire, à visiter des musées et à cuisiner. Je vous donne d'ailleurs l'adresse d'un site qui propose plein de recettes, avec notamment des macarons, une de mes pâtisseries préférées! A bientôt ! | | | | | | | | | | | | |
| | X | | | X | | | X | X | | X | X | X | X |
| FLE final Document-support 2 | Bonjour, Je m'appelle Elise, je suis française et j'étudie l'espagnol et le portugais à l'Université Lyon II. Je vis dans un petit village pas très loin de Lyon. Je suis passionnée par les langues, j'aime les découvrir mais aussi les apprendre. C'est pour moi ma deuxième expérience sur Galanet, j'espère donc pouvoir approfondir mes quelques connaissances déjà acquises la première fois et bien sûr partager ma langue maternelle avec vous. J'aime la nature, les animaux, le cinéma, les séries américaines :), la lecture... J'aimerais beaucoup pouvoir plus voyager, et découvrir d'autres horizons ! | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | X | | | X | X | | X | X | X | |

ANNEXE 35 : EXERCICE 6 - ANALYSE DES PROFILS-EXEMPLES DES TESTS AL INITIAUX ET FINAUX

| | salutations initiales | nom- prénom | école | ville | âge | classe-niveau d'étude | loisirs | voyage | avenir- métier | apprentissage langues | galanet | rapport aux autres | salutations finales |
|---|---|----------------|-------|-------|-----|--------------------------|---------|--------|-------------------|--------------------------|---------|-----------------------|------------------------|
| AL initial Document -support 1 | Ciao, io sono Annalisa, ho 20 anni, abito a Cervaro e studio lingue all'università di Cassino. La mia passione più grande è viaggiare perchè penso che sia affascinante scoprire tutto ciò che ci sta intorno e rapportarsi ad esso. Preferisco però viaggiare in compagnia dei miei amici con i quali ho già visitato l' Irlanda, la Francia, l' Ungheria e varie regioni dell'Italia. Il mio hobby preferito è cantare, scrivo canzoni insieme ad un amico e a volte faccio delle gare per mettermi alla prova e per migliorare sempre di più! Trascorro il weekend all'insegna del divertimento...adoro le cene con gli amici, accompagnate da buona musica, voglia di scherzare e stare insieme!!!. Ho anche una grande passione per gli animali, specialmente i gatti...sono adorabili!!! Peccato però che non posso tenerne tanti perchè abito in appartamento...Ho tanti sogni nel cassetto che vorrei realizzare...ma per il momento non mi posso lamentare.... | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | | X | | X | X | | | | | |
| AL initial Document -support 2 | Sou brasileira, tenho 20 anos e sou estudante de Letras língua portuguesa e literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal. Também estudo ballet clássico, me encanta espanhol e amo viajar! Morei por dois meses na Carolina do Norte nos Estados Unidos e já visitei Buenos Aires na Argentina. Conhecer novas culturas, aprender novos idiomas e fazer novas amizades com pessoas do mundo inteiro é algo animador para mim. | | | | | | | | | | | | |
| | | | X | X | X | | X | X | | | | X | |
| AL initial Document -support 3 | Bună! Eu sunt Alexandra, studentă în cadrul Universității de Vest din Timișoara, Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, secția L.L (limbi și literaturi), specializarea română-franceză. Sunt o persoană comunicativă, optimistă, serioasă, prietenoasă, înțelegătoare. În timpul liber îmi place să ies în oraș cu fetele, să ma plimb, să merg la film, să ascult muzică și să citesc. Pasiunile mele sunt dansul și muzica. | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | X | | | X | | | | | | |
| AL final Document -support 1 | Bună tuturor, mă numesc Diana și sunt studentă la Universitatea de Vest din Timișoara, la Facultatea de Litere, secția română- franceză. Sunt o persoană comunicativă cu cine vreau și cu cine consider că trebuie să fiu așa, când am ceva timp liber îmi place să citesc, să ascult muzică, să ma plimb cu prietenii mei, nu-mi place să stau în casă atunci când e frumos afară și mai este și weekend. Sper să învăț ceva nou și interesant din această experiență. | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | X | | | X | | | | X | | |
| AL final Document -support 2 | Olá, meu nome é Daniele Cristina, Sou Brasileira, tenho 22 anos, sou estudante de letras lingua e literatura Francesa da univervdade federal do RIO GRANDE DO NORTE da cidade de NATAL que fica no NORDESTE do BRASIL. Meu objetivo e interesse é conhecer novas culturas, costumes e outras coisas interessantes que existem. Gosto de diversidade e tenho curiosidade de conhecer algo mais que a vida vem a nos mostrar, para crescimento pessoal e de vida em geral, tudo e um pouco mais. Enfim, conhecer pessoas interessantes, musica, gastronomia, viagens, idiomas, etc. | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | X | X | | X | | | | | X | |
| AL final Document -support 3 | Ciao a tutti! mi chiamo Jenny Magnifico e ho 21 anni. Attualmente vivo a Cassino perchè qui frequento l'Università, però in realtà sono originaria di un paesino nei pressi di Isernia. Mi piace molto stare in mezzo alla gente e conoscere sempre nuove persone ed è per questo motivo che ho deciso di partecipare a Galanet! le mie amiche mi considerano una ragazza molto socievole e spontanea, anche se è a volte sono davvero timida! oltre allo studio non ho molti altri impegni.. Quando posso vado in palestra per fare un pò di aerobica, ma questo accade poche volte! il resto del tempo lo trascorro leggendo libri, in particolare storie d'amore! Inoltre ascolto tantissimo la musica! la musica mi rallegra nelle giornate un pò tristi o semplicemente mi fa compagnia quando sono sola in camera mia! Beh, potrei continuare a scrivere per ore ma poi rischierei di annoiarvi quindi vi saluto con la speranza di piacervi e di fare amicizia con tutti voi!!! ciao!! | | | | | | | | | | | | |
| | X | X | X | X | X | | X | | | | X | X | X |

ANNEXE 36 : MISE EN CODE DES MARQUEURS POUR CALICO

Lors de la recherche de marqueurs avec les outils de la plate-forme Calico, il faut parfois avoir recours à des codes afin de pouvoir rechercher des occurrences variées d'un même marqueur. Les exemples présentés ci-dessous ont tous été utilisés dans le cadre de notre recherche pour la création des catégories (pluri-)fonctionnelles.

Les tilds ~ regroupent la suite de caractères qu'ils encadrent.

Les crochets [] permettent de considérer le symbole à l'intérieur des crochets comme un caractère.

Le symbole plus + après un caractère permet de considérer celui-ci comme apparaissant une seule fois ou plusieurs fois consécutives.

Les caractères %i postposés au terme choisi permet de considérer aussi bien le terme commençant par une majuscule que son équivalent sans majuscule.

La barre verticale | symbolise le choix de l'enchaînement des caractères.

Les caractères ?: regroupés correspondent à une recherche d'au moins un des caractères qui leur succèdent.

Cette liste est exhaustive et doit/peut être adaptée aux besoins de la recherche.

Des exemples d'utilisation de ces codes sont proposés ici.

~!+~

Ce code demande la recherche d'un élément particulier (ici « ! »), répété une ou plusieurs fois à la suite (« ! », « !! », « !!! », etc.) En n'introduisant que « ! » dans la thématique, les occurrences multiples n'étaient pas considérées comme un ensemble groupé, mais étaient signalées autant de fois que de points d'exclamation.

~[?]+~

Cas particulier de l'exemple précédent dans lequel le symbole « ? » symbolise une autre fonction dans le langage de programmation et doit donc être « isolé » par des crochets afin de l'identifier comme caractère et non pas comme symbole codé.

`merci%i`

Cette entrée va permettre de rechercher l'ensemble des occurrences de *merci* ou de *Merci*, rendant ici la majuscule aléatoire dans la recherche.

`~(ha|ah)(?:h|a)+~i`

dans ce code, il est demandé à Calico d'identifier toutes les occurrences de suites de lettres tel que l'enchaînement de caractères ainsi créé contienne en début une occurrence de « ha » ou « ah », suivie d'au moins un « h » ou un « a », ceci répété sans limitation du nombre d'occurrence. Le « i » permet d'inclure comme indifférent la majuscule.

ANNEXE 37 : CONTENU CATEGORIES CALICO

CATEGORIE références aux participants

Participants : Adrià, Adriana%i, Alba, Alexia%id, Alice, Alizée, Ana, Anderson, Anna, Anthony, Antonhy, Asenjo, Aubin, Baptiste%i, Bastien, Belle, Bet, Beth, Bibiana, Bryan, Camilla, Carla, Carolina, Charlotte, Chiara, Christine, Claire, Clara, Cleisa, Cleissa, Clément, Cristiano, Danilo, Elena, Eli, Elisa, Elisabet, Elisabeth, Elô, Elouise, Ely, ELY, Emmanuel, Eulalie, Fàtima, Fede, Federiac, Federica, Ferran, fran%i, Francisco, Gabriela%i, Galdric, Georgiana, Giulia, Guillem, guillem, Helena, Henrique, Ignasi, Igor, Ileana, Inés, Iñigo, iñigo, Isabelle, Jacqueline, Jaqueline, Jean, jean, Joana, Johanna, Jose%d, Josep, Kellly, Kelly, Laia, Laura, Laurie, Leo%di, Line, Lisa, Louis, Louise, Luis, Magda, Manon, MAnuel, Mar, Marc, Maria, Mariana, MariAna, Marie, Mary&i, May, Meritxell, Miche, Michela, michelina, Mihaela, Miquel, Mireia, moni, Monica, MonicaMi, Natália, Nei, Olalla, olalla, Oleguer, oleguer, Onur, Paul, Paula, Pedro, Peimika, Pierre, Pol, Raphael, Regina, Renan, Rubia, Ryennie, Sandrine, Sarah, Sébastien, Seli, Serena, Sigrid, Sílvia, Simon, Swann, Thaïs, Tracy, Veronica, AdriaE, AdrianaL, AlbaG, AlexiaT, AliceT, AlizéeH, AnaA, Ana_D, Andy_F, AnnaLO, AnnaMA, AnthonyC, AubinB, Avilez, BastienD, Belle_C, Bryan_Falc, CR_Martins, Cah_Dias, Cami, CarlaN, Chia, ChiccaL, ClaireB, ClaraLR, Clara_LR, ClementB, CrisF, ElenaGA, ElisabetVI, ElisabetVi, ElisabethS, Eloandrade, EmmanuelG, EulalieR, FedeS, FerranM, FranO, Freix, Gabibr, GaldricO, Giuli, GuillemF, GuillemT, HelenaA, IgnasiT, Igor_HM, InesPA, IñigoM, JeanbaptisteR, JoanaR, JohannaL, JoseC, JosepA, KellyM, LaiaF, LauraGE, LauraPU, LauraaD, LauraaS, LaurieC, LeoB, LineCosta, LisaR, LouispaulD, M_Cavalcanti, Mag, ManonnM, MarRO, MarcA, MarieB, MariecharlotteM, Maryb, MeritxellS, Miche, MikiS, MiquelV, MireiaG, MonicaMI, MonicaMi, NatyBr, Nei_ON, OlallaN, OleguerLI, OnurP, PBS, P_Montemurro, Pedra, PolC, RaphaelC, RenanBR, Rubi, RyennieA, SandrineD, SarahL, SebastienC, Seli, SerenaL, SigridH, SilviaCA, SimonI, SwannD, Thaispb, Thmari, TracyD, VeroR, elyD, ileana, ileanaT, jpc, maryb, miquelV, silviaCA, Barcelona%i, Bergamo, Rio, Janneiro, Perpignan, Canet, Milano, bergamo, Bergame, Barcelone, Pedro, Rosa, Luxembourg, rosa, luxemburg&i, mikiessi@yahoo.it, Italia

CATEGORIE connecteurs

connecteurs : premièrement, deuxièmement, d'abord, puis, ensuite, enfin, en premier lieu, en second lieu, d'une part, d'autre part, en conclusion, en fin de compte, en définitive, et, de même que, sans compter que, ainsi que, ensuite, voire, d'ailleurs, encore, de plus, quant à, non seulement, encore, de surcroît, en outre, or, bien que, quoique, tandis que, alors que, même si, cependant, pourtant, toutefois, néanmoins, en revanche, au contraire, malgré tout, certes, malgré, car, parce que, puisque, étant donné que, comme, vu que, sous prétexte que, effectivement, en effet, grâce à, en raison de, par exemple, ainsi, notamment, en d'autres termes, c'est à dire, autrement dit, donc, de sorte que, si bien que, de façon que, au point que, Em primeiro lugar, em segundo lugar, primeiramente, de início, depois, em seguida, enfim, por um lado, por outro lado, concluindo, em poucas palavras, afinal de contas, E, mas também, inclusive, nao somente, apenas, mas ainda, sem contar que, Mas, contudo, todavia, no entanto, entretanto, apesar de, porém, embora, nao obstante, Porque, como, visto que, sob o pretexto de, efetivamente, com efeito, graças à, em razao de, devido a, Por exemplo, de fato, ou seja, isto é, notadamente, em outros termos, trocando em miúdos, Entao, assim, logo, finalmente, eis porque, é o motivo, o porquê, de consequência, resumo da ópera, consequentemente, Para que, a fim de que, com a finalidade, na esperança de, para, visando a, com vistas a, no caso em que, admitindo que, em caso de, a condição que, desde que, Entao, assim, em suma, para concluir, para ser breve, para encurtar a história, em resumo, em síntese, finalmente, em uma palavra, em definitivo, en principi, a continuació, finalment, en primer lloc, en segon lloc, d'una part, d'altra part, en cloenda, en final de compte, en definitiva, i, de fins i tot que, sense comptar que, així

com, fins i tot, encara, de més, pel que fa a, no només, però, encara, ara bé encara que, encara que, mentre que, tot i que, no obstant això, tanmateix, per contra, al contrari, malgrat tot, en efecte, malgrat, perquè, ja que, atès que, com, sota pretext que, efectivament, en efecte, gràcies a, en raó de, per exemple, així, sobretot, en d'altres termes, és a dir, una altra manera dit, doncs, i, de manera que, si encara que, de manera que, al punt que, també, finalment, així, vet aquí perquè, és perquè, per conseqüent, tot compte fet, perquè, de por que, de temor que, amb la finalitat que, per, en l'objectiu de, amb la finalitat de, en vista de si, al cas on, admetent que, sempre que, a condició que, en cas de, doncs, així, en suma, en resum, per concloure, en resumit, finalment, en una paraula, en definitiva, primero, en segundo lugar, primeramente, después, luego, finalmente, en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro lado, en conclusión, en final de cuenta, definitiva, y, al igual que, sin contar que, así como, luego, incluso, todavía, además, con respecto a, todavía, de exceso, pero, ahora bien aunque, aunque, mientras, mientras que, aunque, no obstante, sin embargo, en cambio, al contrario, a pesar de todo, en efecto, a pesar de, porque, ya que, dado que, como, so pretexto de que, efectivamente, gracias a, debido a, por ejemplo, así, sobre todo, dicho de otra manera, es a decir, pues, de forma que, de manera que, hasta tal punto que, También, finalmente, así, por eso, por consiguiente, pensándolo bien, para que, por miedo a que, con el fin de que, para, con el fin de, con vistas a si, en caso de que, admitiendo que, con tal que, siempre y cuando, en caso de, pues, así, finalmente, en resumen, para concluir, en resumen, finalmente, en una palabra, en definitiva, Per prima cosa, in primo luogo, in secondo luogo, in primis, innanzitutto, poi, in seguito, infine, da una parte, dall'altra parte, da un lato, dall'altro, insomma, ciò premesso, in conclusione, per concludere, in definitiva, e, allo stesso modo, parimenti, senza considerare che, considerato che, cosicché, così che, inoltre, in più, oltre a questo, quanto detto, in aggiunta, d'altronde, e ancora, quanto a, ma, benché, mentre, anche se, tuttavia, cionondimeno, in compenso, per contro, invece, al contrario, contrariamente a ciò, diversamente, ciò malgrado, malgrado, poiché, perché, per questo, per questa ragione, dato che, siccome, visto che, effettivamente, infatti, in realtà, veramente, grazie a, a causa di, Per esempio, così, come, in effetti, in particolare, in altri termini, cioè, per precisione, volendo precisare, altrimenti detto, d'altronde, Quindi, dunque, in modo che, così che, al punto che, a tal punto che, in ultima analisi, infine, in fin dei conti, ecco perché, è per questo motivo che, è per questa ragione che, ecco perché, di conseguenza, in conseguenza a ciò, ad ogni buon conto, Perché, affinché, allo scopo di, per paura che, per timore di, al fine di, per, in vista di, con l'obiettivo di, nel caso in cui, nell'ipotesi in cui, nell'ipotesi, ammesso che, purché, a condizione di, a condizione che, nel caso in cui, qualora, laddove, Quindi, dunque, così, insomma, in breve, per concludere, concludendo, come conclusione, in conclusione, riassumendo, volendo riassumere, per riassumere, ricapitolando, infine, alla fine, in una parola, in definitiva, in ultima analisi, tutto considerato

ANNEXE 38 : DONNÉES RELATIVES A LA PARTICIPATION DE GALANET

| | Nombre de messages | | | | | nombre de connexions | nombre de caractères |
|-----|--------------------|---------|---------|---------|-------|----------------------|----------------------|
| | Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 | total | | |
| AE | 12 | 0 | 3 | 1 | 16 | 31 | 755 |
| AL | 4 | 0 | 2 | 3 | 9 | 11 | 2028 |
| AG | 6 | 0 | 1 | 2 | 9 | 23 | 2516 |
| AT | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 8 | 600 |
| AH | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 5 | 363 |
| AD | 10 | 0 | 0 | 4 | 14 | 98 | 7830 |
| AA | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 7 | 19 |
| AF | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 29 | 698 |
| AO | 2 | 0 | 1 | 1 | 4 | 18 | 355 |
| AMA | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 | 12 | 947 |
| AC | 0 | 5 | 1 | 1 | 7 | 11 | 3935 |
| AB | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 | 11 | 1153 |
| BD | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 36 | 190 |
| BC | 15 | 7 | 0 | 1 | 23 | 74 | 4364 |
| BF | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 15 | 122 |
| CN | 21 | 6 | 1 | 0 | 28 | 78 | 10903 |
| CD | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 15 | 334 |
| CB | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 5 | 396 |
| CLR | 6 | 4 | 7 | 3 | 20 | 106 | 5470 |
| CB | 10 | 0 | 0 | 1 | 11 | 8 | 869 |
| CRM | 8 | 6 | 2 | 2 | 18 | 106 | 4151 |
| ES | 6 | 2 | 4 | 4 | 16 | 22 | 4600 |
| EVI | 7 | 0 | 4 | 2 | 13 | 18 | 3323 |
| EL | 13 | 5 | 4 | 7 | 29 | 79 | 9171 |
| ED | 4 | 2 | 0 | 1 | 7 | 41 | 3226 |
| ER | 4 | 0 | 1 | 0 | 5 | 16 | 211 |
| FS | 16 | 13 | 4 | 8 | 41 | 60 | 14561 |
| FM | 1 | 0 | 3 | 2 | 6 | 21 | 881 |
| FO | 7 | 0 | 2 | 1 | 10 | 10 | 604 |
| GBR | 2 | 4 | 3 | 0 | 9 | 10 | 1205 |
| GO | 5 | 3 | 3 | 1 | 12 | 8 | 2334 |
| GF | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | 13 | 335 |
| GT | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 | 23 | 402 |
| HA | 3 | 0 | 2 | 2 | 7 | 7 | 1207 |
| IT | 2 | 0 | 1 | 1 | 4 | 14 | 722 |
| IPA | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 | 5 | 642 |
| IM | 2 | 0 | 4 | 2 | 8 | 26 | 1223 |
| JB | 4 | 3 | 0 | 2 | 9 | 18 | 2035 |
| JR | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 9 | 419 |
| JL | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 15 | 212 |
| JC | 10 | 2 | 1 | 1 | 14 | 55 | 2636 |

| | Nombre de messages | | | | | nombre de connexions | nombre de caractères |
|-----|--------------------|---------|---------|---------|-------|----------------------|----------------------|
| | Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 | total | | |
| JA | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 | 192 |
| KM | 11 | 2 | 0 | 0 | 13 | 7 | 1317 |
| LF | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 | 359 |
| LD | 6 | 0 | 2 | 0 | 8 | 5 | 518 |
| LS | 11 | 8 | 0 | 6 | 25 | 43 | 12897 |
| LGE | 6 | 0 | 3 | 2 | 11 | 19 | 2087 |
| LPU | 2 | 0 | 3 | 2 | 7 | 14 | 606 |
| LC | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 7 | 868 |
| LB | 1 | 4 | 0 | 2 | 7 | 6 | 799 |
| LCO | 8 | 0 | 1 | 1 | 10 | 22 | 1815 |
| LR | 4 | 4 | 2 | 0 | 10 | 10 | 842 |
| LPD | 4 | 4 | 0 | 1 | 9 | 70 | 401 |
| MC | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | 18 | 559 |
| MM | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 7 | 496 |
| MA | 10 | 0 | 3 | 1 | 14 | 37 | 2663 |
| MB | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 8 | 98 |
| MRO | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 9 | 153 |
| MAB | 11 | 3 | 1 | 2 | 17 | 30 | 9398 |
| MS | 1 | 0 | 2 | 3 | 6 | 13 | 1170 |
| MI | 6 | 2 | 3 | 4 | 15 | 92 | 2165 |
| MV | 2 | 1 | 3 | 1 | 7 | 17 | 1692 |
| MG | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 | 13 | 414 |
| MMI | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 | 6 | 1293 |
| NB | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 | 5 | 645 |
| ON | 10 | 2 | 2 | 2 | 16 | 48 | 3181 |
| OLI | 20 | 4 | 2 | 5 | 31 | 34 | 6614 |
| OP | 3 | 3 | 1 | 3 | 10 | 7 | 1341 |
| PM | 24 | 0 | 0 | 0 | 24 | 33 | 4135 |
| PB | 5 | 5 | 3 | 2 | 15 | 64 | 6224 |
| PR | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | 15 | 537 |
| PC | 6 | 0 | 6 | 1 | 13 | 50 | 2988 |
| SD | 28 | 11 | 14 | 16 | 69 | 191 | 19241 |
| SL | 6 | 0 | 0 | 2 | 8 | 7 | 1861 |
| SC | 1 | 4 | 0 | 1 | 6 | 55 | 308 |
| SE | 12 | 7 | 3 | 2 | 24 | 126 | 2688 |
| SR | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 654 |
| SH | 2 | 0 | 2 | 0 | 4 | 8 | 852 |
| SCA | 2 | 0 | 2 | 0 | 4 | 15 | 734 |
| SI | 5 | 0 | 1 | 2 | 8 | 18 | 878 |
| SW | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 12 | 343 |
| TP | 5 | 1 | 6 | 1 | 13 | 75 | 1689 |
| TD | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 | 10 | 393 |

ANNEXE 39 : DONNEES RELATIVES A L'INTERACTIVITE

| | Nbre de connexions | Score de connexions % | Nbre de messages | Nbre de caractères des messages | Note de plurifonctionnalité | Score de plurifonctionnalité % | Score d'interactivité % |
|---------|--------------------|-----------------------|------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Sujet01 | 31 | 56,36 | 16 | 3181 | 1,6 | 46,43 | 51,40 |
| Sujet02 | 23 | 41,82 | 9 | 881 | 3,0 | 85,71 | 63,77 |
| Sujet03 | 18 | 32,73 | 4 | 947 | 2,5 | 71,43 | 52,08 |
| Sujet04 | 12 | 21,82 | 5 | 414 | 3,4 | 97,14 | 59,48 |
| Sujet05 | 11 | 20,00 | 9 | 2087 | 2,8 | 79,37 | 49,68 |
| Sujet06 | 8 | 14,55 | 3 | 192 | 3,3 | 95,24 | 54,89 |
| Sujet07 | 22 | 40,00 | 16 | 2663 | 3,0 | 85,71 | 62,86 |
| Sujet08 | 18 | 32,73 | 13 | 2516 | 3,4 | 96,70 | 64,72 |
| Sujet09 | 21 | 38,18 | 6 | 722 | 1,8 | 52,38 | 45,28 |
| Sujet10 | 10 | 18,18 | 10 | 4600 | 0,6 | 17,14 | 17,66 |
| Sujet11 | 23 | 41,82 | 4 | 1170 | 2,3 | 64,29 | 53,05 |
| Sujet12 | 7 | 12,73 | 7 | 734 | 2,6 | 73,47 | 43,10 |
| Sujet13 | 26 | 47,27 | 8 | 355 | 1,9 | 53,97 | 50,62 |
| Sujet14 | 5 | 9,09 | 4 | 852 | 3,0 | 85,71 | 47,40 |
| Sujet15 | 14 | 25,45 | 4 | 604 | 2,0 | 57,14 | 41,30 |
| Sujet16 | 7 | 12,73 | 2 | 1293 | 2,5 | 71,43 | 42,08 |
| Sujet17 | 55 | 100,00 | 14 | 6614 | 3,0 | 85,71 | 92,86 |
| Sujet18 | 9 | 16,36 | 3 | 1207 | 2,3 | 66,67 | 41,52 |
| Sujet19 | 7 | 12,73 | 2 | 642 | 3,5 | 100,00 | 56,36 |
| Sujet20 | 19 | 34,55 | 11 | 402 | 2,8 | 80,52 | 57,53 |
| Sujet21 | 14 | 25,45 | 7 | 1692 | 2,1 | 61,22 | 43,34 |
| Sujet22 | 37 | 67,27 | 14 | 755 | 2,8 | 79,59 | 73,43 |

| | Nbre de connexions | Score de connexions % | Nbre de messages | Nbre de caractères des messages | Note de plurifonctionnalité | Score de plurifonctionnalité % | Score d'interactivité % |
|---------|--------------------|-----------------------|------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Sujet23 | 13 | 23,64 | 4 | 419 | 1,0 | 28,57 | 26,10 |
| Sujet24 | 6 | 10,91 | 4 | 600 | 2,3 | 64,29 | 37,60 |
| Sujet25 | 9 | 16,36 | 2 | 359 | 2,5 | 71,43 | 43,90 |
| Sujet26 | 13 | 23,64 | 6 | 606 | 2,8 | 80,95 | 52,29 |
| Sujet27 | 17 | 30,91 | 7 | 878 | 2,3 | 65,31 | 48,11 |
| Sujet28 | 34 | 61,82 | 31 | 2636 | 2,8 | 80,18 | 71,00 |
| Sujet29 | 48 | 87,27 | 16 | 2988 | 3,3 | 92,86 | 90,06 |
| Sujet30 | 50 | 90,91 | 13 | 1223 | 2,1 | 61,22 | 76,07 |
| Sujet31 | 15 | 27,27 | 4 | 2028 | 3,3 | 92,86 | 60,06 |
| Sujet32 | 8 | 14,55 | 4 | 153 | 3,5 | 100,00 | 57,27 |
| Sujet33 | 18 | 32,73 | 8 | 3323 | 2,1 | 60,32 | 46,52 |

ANNEXE 40 : ALTERNANCE DE LANGUES

| | Nombre de messages | Langues des messages | | | | | | | Monolangue | | bilangue | | | | trilangue |
|---------|--------------------|----------------------|----------|----------|---------|-----------|--------------|----------|------------|-----|----------|--------|--------|--------|------------|
| | | Catalan | Espagnol | Français | Italien | Portugais | indéterminée | bilingue | CAT | ESP | CAT/ESP | CAT/FR | ESP/FR | ESP/IT | CAT/ESP/FR |
| sujet01 | 16 | 13 | | 1 | | | 2 | | | | | 1 | | | |
| sujet02 | 9 | 6 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| sujet03 | 4 | 3 | 1 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet04 | 5 | 5 | | | | | | | 1 | | | | | | |
| sujet05 | 9 | | 9 | | | | | | | 1 | | | | | |
| sujet06 | 3 | 1 | 2 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet07 | 16 | | 15 | | | | 1 | | | 1 | | | | | |
| sujet08 | 13 | 10 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| sujet09 | 6 | 2 | 4 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet10 | 10 | | 6 | | | | 4 | | | 1 | | | | | |
| sujet11 | 4 | 1 | 3 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet12 | 7 | 1 | 4 | 1 | | | 1 | | | | | | | | 1 |
| sujet13 | 10 | | 7 | | 1 | | 2 | | | | | | | 1 | |
| sujet14 | 4 | | 4 | | | | | | | 1 | | | | | |
| sujet15 | 4 | 4 | | | | | | | 1 | | | | | | |
| sujet16 | 2 | 2 | | | | | | | 1 | | | | | | |
| sujet17 | 14 | 10 | 1 | 3 | | | | | | | | | | | 1 |
| sujet18 | 3 | | 3 | | | | | | | 1 | | | | | |
| sujet19 | 2 | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet20 | 11 | 2 | 8 | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| sujet21 | 7 | 6 | | | | | 1 | | 1 | | | | | | |
| sujet22 | 14 | 9 | 4 | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| sujet23 | 4 | 3 | | | | | 1 | | 1 | | | | | | |
| sujet24 | 4 | | 3 | 1 | | | | | | | | | 1 | | |
| sujet25 | 2 | | 2 | | | | | | | 1 | | | | | |
| sujet26 | 6 | 4 | 2 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet27 | 7 | 5 | 2 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet28 | 31 | 21 | 4 | 5 | | | 1 | | | | | | | | 1 |
| sujet29 | 16 | 4 | 9 | 2 | | | | 1 | FR/CAT | | | | | | 1 |
| sujet30 | 14 | | 12 | 1 | | | 1 | | | | | | 1 | | |
| sujet31 | 4 | 4 | | | | | | | 1 | | | | | | |
| sujet32 | 4 | 3 | 1 | | | | | | | | 1 | | | | |
| sujet33 | 9 | | 9 | | | | | | | 1 | | | | | |

ANNEXE 41 : RESULTATS – EXERCICE 1

| | TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | | | TEST FLE FINAL | | | | | | | | | | TEST AL INITIAL | | | | | | | | TEST AL FINAL | | | | | | | | | |
|---------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|------|-----|----------------|---|---|---|---|---|---|---|----|------|-----------------|-----|----------|---|---|---|---|---|---------------|---|----|----|----|-----|----|----|----|------|
| | Réponses | | | | | | | | QB | E | NF | NF | Réponses | | | | | | | | QB | E | NF | NF | Réponses | | | | | | | | QB | E | NF | NF | | | | |
| | | | | | | | | | /7 | /6 | /13 | /10 | | | | | | | | | /7 | /6 | /13 | /10 | | | | | | | | | /5 | /4 | /9 | /10 | /5 | /4 | /9 | /10 |
| Sujet01 | 2 | 1 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 1 | 4 | 5 | 3,85 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4,44 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5,56 |
| Sujet02 | 1 | 7 | 2 | 4 | 3 | 5 | 6 | 3 | 5 | 8 | 6,15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet03 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 6 | 7 | 4 | 5 | 9 | 6,92 | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 7 | 6 | 13 | 10 | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 1 | 4 | 5 | 5,56 | | | | | | | | | |
| Sujet04 | 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 | 10 | 7,69 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5,56 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet05 | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5 | 5,56 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,56 |
| Sujet06 | 1 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 5 | 10 | 7,69 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 6 | 6,67 |
| Sujet07 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 | 3 | 5 | 8 | 6,15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6,67 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,56 |
| Sujet08 | 1 | 6 | 4 | 7 | 5 | 2 | 3 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,46 | 2 | 5 | 1 | 3 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet09 | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 4 | 4 | 8 | 6,15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 11 | 8,46 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4,44 |
| Sujet10 | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 2 | 2 | 5 | 7 | 5,38 | 2 | 3 | 1 | 5 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 3,33 |
| Sujet11 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 6 | 7 | 4 | 5 | 9 | 6,92 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet12 | 1 | 7 | 6 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 3,85 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1,11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet13 | 1 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 7 | 5,38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 1 | 3 | 4 | 4,44 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet14 | 1 | 7 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 2 | 5 | 7 | 5,38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 | 10 | 7,69 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4,44 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 6 | 6,67 |
| Sujet15 | 1 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 7 | 5,38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 3 | 5 | 5,56 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet16 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 6 | 7 | 4 | 6 | 10 | 7,69 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 5 | 5 | 6 | 11 | 8,46 | 1 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,33 |

| | TEST FLE INITIAL | | | | | | | | | | | | TEST FLE FINAL | | | | | | | | | | TEST AL INITIAL | | | | | | | | TEST AL FINAL | | | | | | | | | |
|---------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|------|-----|----------------|---|---|---|---|----|----|-----|-----|----------|-----------------|---|---|---|----|----|----|-----|---------------|----|----|-----|---|---|---|---|---|------|
| | Réponses | | | | | | | | QB | E | NF | NF | Réponses | | | | | QB | E | NF | NF | Réponses | | | | | QB | E | NF | NF | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | /7 | /6 | /13 | /10 | | | | | | /7 | /6 | /13 | /10 | | | | | | /5 | /4 | /9 | /10 | /5 | /4 | /9 | /10 | | | | | | |
| Sujet17 | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 6 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet18 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 6 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,46 | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 3 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4,44 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4,44 |
| Sujet19 | 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet20 | 1 | 7 | 2 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 7 | 5,38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 2 | 5 | 4 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet21 | 2 | 7 | 1 | 6 | 3 | 4 | 5 | 0 | 4 | 4 | 3,08 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,56 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet22 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 6 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,46 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 | 10 | 7,69 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,56 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4,44 |
| Sujet23 | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 10 | 7,69 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6,67 |
| Sujet24 | 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 4 | 6 | 10 | 7,69 | 1 | 2 | 5 | 6 | 3 | 7 | 4 | 2 | 3 | 5 | 3,85 | 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1,11 |
| Sujet25 | 1 | 3 | 2 | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 7 | 5,38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 5 | 5,56 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet26 | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 4 | 4 | 8 | 6,15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet27 | 1 | 6 | 2 | 5 | 3 | 4 | 7 | 3 | 4 | 7 | 5,38 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 5 | 4 | 5 | 9 | 6,92 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5,56 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4,44 |
| Sujet28 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 6 | 7 | 4 | 5 | 9 | 6,92 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4,44 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet29 | 1 | 6 | 2 | 7 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 2 | 3 | 5 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |
| Sujet30 | 1 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 6 | 4,62 | 1 | 2 | 4 | 5 | 3 | 6 | 7 | 4 | 3 | 7 | 5,38 | 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 6 | 6,67 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4,44 |
| Sujet31 | 1 | 3 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4,44 |
| Sujet32 | 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 5 | 10 | 7,69 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6,67 |
| Sujet33 | 1 | 5 | 2 | 4 | 3 | 6 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8,46 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 13 | 10 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3,33 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 9 | 10 |

ANNEXE 42 : RÉSULTATS – EXERCICE 2

| | Première partie / 10 | | | | Deuxième partie / 5 | | | | Total / 15 | | | | Total / 10 | | | |
|------------|----------------------|-----------|------------|----------|---------------------|-----------|------------|----------|-------------|-----------|------------|----------|-------------|-----------|------------|----------|
| | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final |
| Sujet (1) | 4,5 | 4 | 4,5 | 5 | 2 | 4 | 1,5 | 1,5 | 6,5 | 8 | 6 | 6,5 | 4,33 | 5,33 | 4 | 4,33 |
| Sujet (2) | 7 | 6 | 6 | 7,5 | 2 | 1,5 | 3 | 1 | 9 | 7,5 | 9 | 8,5 | 6 | 5 | 6 | 5,67 |
| Sujet (3) | 2,5 | 4 | 0 | 0 | 2 | 2,5 | 3 | NR | 4,5 | 6,5 | 3 | | 3 | 4,33 | 2 | 0 |
| Sujet (4) | 3 | 3,5 | 4 | 5,9 | 3 | 2,5 | 2 | 2,5 | 6 | 6 | 6 | 8,4 | 4 | 4 | 4 | 5,6 |
| Sujet (5) | 4,5 | 6,5 | 4,5 | 8,5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 7,5 | 9,5 | 7,5 | 11,5 | 5 | 6,33 | 5 | 7,67 |
| Sujet (6) | 4 | 3,5 | 6 | 2 | 0,5 | 2 | 3 | 4 | 4,5 | 5,5 | 9 | 6 | 3 | 3,67 | 6 | 4 |
| Sujet (7) | 2 | 4 | 1,5 | 7,5 | 2,5 | 4,5 | 1,5 | 2,5 | 4,5 | 8,5 | 3 | 10 | 3 | 5,67 | 2 | 6,67 |
| Sujet (8) | 3 | 4 | 4 | 6,5 | 2 | 1,5 | 3,5 | 2,5 | 5 | 5,5 | 7,5 | 9 | 3,33 | 3,67 | 5 | 6 |
| Sujet (9) | 2,5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 0,5 | 4,5 | 8 | 4 | 1,5 | 3 | 5,33 | 2,67 | 1 |
| Sujet (10) | 1 | 2 | 0 | 8 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 10 | 2 | 2,67 | 2,67 | 6,67 |
| Sujet (11) | 2,5 | 3 | 2,5 | 5 | 2,5 | 1 | 2 | 2,5 | 5 | 4 | 4,5 | 7,5 | 3,33 | 2,67 | 3 | 5 |
| Sujet (12) | 3 | 6 | 7 | 5,5 | 3 | 1 | 3,5 | 2 | 6 | 7 | 10,5 | 7,5 | 4 | 4,67 | 7 | 5 |
| Sujet (13) | 3 | 4 | 4,5 | 6,5 | 4 | 4,5 | 2 | 2,5 | 7 | 8,5 | 6,5 | 9 | 4,67 | 5,67 | 4,33 | 6 |
| Sujet (14) | 2 | 2,5 | 2 | 5 | 3 | 3,5 | 1 | 3 | 5 | 6 | 3 | 8 | 3,33 | 4 | 2 | 5,33 |
| Sujet (15) | 5,5 | 4 | 6,5 | 5,5 | 2,5 | 3,5 | 2,5 | 2 | 8 | 7,5 | 9 | 7,5 | 5,33 | 5 | 6 | 5 |
| Sujet (16) | 2 | 5 | 3 | 10 | 2,5 | 3,5 | 1 | 1 | 4,5 | 8,5 | 4 | 11 | 3 | 5,67 | 2,67 | 7,33 |
| Sujet (17) | 2,5 | 2,5 | 4 | 7,5 | 3 | 3,5 | 4,5 | 2 | 5,5 | 6 | 8,5 | 9,5 | 3,67 | 4 | 5,67 | 6,33 |
| Sujet (18) | 4 | 4 | 3 | 4,5 | 0 | 2 | 2,5 | 3 | 4 | 6 | 5,5 | 7,5 | 2,67 | 4 | 3,67 | 5 |
| Sujet (19) | 3 | 7,5 | 6 | 7 | 1,5 | 2,5 | 1,5 | 3,5 | 4,5 | 10 | 7,5 | 10,5 | 3 | 6,67 | 5 | 7 |
| Sujet (20) | 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 3,5 | 2 | 3 | 10 | 10,5 | 7 | 8 | 6,67 | 7 | 4,67 | 5,33 |
| Sujet (21) | 3,5 | 3,5 | 2 | 6,5 | 2,5 | 4 | 2 | 3 | 6 | 7,5 | 4 | 9,5 | 4 | 5 | 2,67 | 6,33 |
| Sujet (22) | 2 | 5 | 5 | 4,5 | 2,5 | 2 | 2 | 3,5 | 4,5 | 7 | 7 | 8 | 3 | 4,67 | 4,67 | 5,33 |
| Sujet (23) | 3 | 6 | 3 | 4,5 | 3 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 6 | 8,5 | 6,5 | 8 | 4 | 5,67 | 4,33 | 5,33 |

| | Première partie / 10 | | | | Deuxième partie / 5 | | | | Total / 15 | | | | Total / 10 | | | |
|------------|----------------------|-----------|------------|----------|---------------------|-----------|------------|----------|-------------|-----------|------------|----------|-------------|-----------|------------|----------|
| | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final |
| Sujet (24) | 3,5 | 5 | 2,5 | 9 | 2 | 2 | 4 | 1,5 | 5,5 | 7 | 6,5 | 10,5 | 3,67 | 4,67 | 4,33 | 7 |
| Sujet (25) | 5 | 3,5 | 3,5 | 6,5 | 1 | 3 | 2,5 | 2 | 6 | 6,5 | 6 | 8,5 | 4 | 4,33 | 4 | 5,67 |
| Sujet (26) | 4 | 5,5 | 2,5 | 3,5 | 2 | 3,5 | 3,5 | 2 | 6 | 9 | 6 | 5,5 | 4 | 6 | 4 | 3,67 |
| Sujet (27) | 3,5 | 3 | 2,5 | 9 | 2 | 1,5 | 3 | 1,5 | 5,5 | 4,5 | 5,5 | 10,5 | 3,67 | 3 | 3,67 | 7 |
| Sujet (28) | 3 | 6 | 7,5 | 9,5 | 2,5 | 4 | 2,5 | 2 | 5,5 | 10 | 10 | 11,5 | 3,67 | 6,67 | 6,67 | 7,67 |
| Sujet (29) | 3 | 3 | 8 | 8,5 | 3,5 | 2,5 | 0 | 3 | 6,5 | 5,5 | 8 | 11,5 | 4,33 | 3,67 | 5,33 | 7,67 |
| Sujet (30) | 3,5 | 4,5 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2,5 | 5,5 | 6,5 | 7 | 7,5 | 3,67 | 4,33 | 4,67 | 5 |
| Sujet (31) | 3,5 | 4 | 3 | 5,5 | 2 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 5,5 | 6,5 | 5,5 | 8 | 3,67 | 4,33 | 3,67 | 5,33 |
| Sujet (32) | 2 | 6 | 4,5 | 8 | 3,5 | 1 | 3 | 3 | 5,5 | 7 | 7,5 | 11 | 3,67 | 4,67 | 5 | 7,33 |
| Sujet (33) | 3 | 3,5 | 4,5 | 4 | 3 | 4,5 | 2 | 2,5 | 6 | 8 | 6,5 | 6,5 | 4 | 5,33 | 4,33 | 4,33 |

ANNEXE 43 : RÉSULTATS EXERCICE 4

| | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final |
|------------|-------------|-----------|------------|------------|
| Sujet(1) | 8,6 | 5,7 | 7 | 1,42857143 |
| Sujet (2) | 7,25 | 4,75 | 2,85714286 | 5,14285714 |
| Sujet (3) | 5,25 | 4 | 0,42857143 | NR |
| Sujet (4) | 6,25 | 6 | 3,85714286 | 3,71428571 |
| Sujet (5) | 7,75 | 9,15 | 4 | 5,14285714 |
| Sujet (6) | 5,25 | 5,5 | 8,5 | 5,71428571 |
| Sujet (7) | 6,25 | 5 | 3,57142857 | 3,57142857 |
| Sujet (8) | 6 | 6,75 | 6 | 7,57142857 |
| Sujet (9) | 4 | 5 | 1,57142857 | 2,57142857 |
| Sujet (10) | 4,5 | 3,5 | 3 | 7 |
| Sujet (11) | 6 | 8 | 3,57142857 | 2,57142857 |
| Sujet (12) | 5,25 | 6 | 1,71428571 | 1 |
| Sujet (13) | 7,75 | 7,25 | 4,42857143 | 4,42857143 |
| Sujet (14) | 4,5 | 6,5 | 1,28571429 | 4,28571429 |
| Sujet (15) | 8,5 | 6,75 | 6 | 4 |
| Sujet (16) | 6 | 5 | 6,42857143 | 5,85714286 |
| Sujet (17) | 6 | 6,25 | 2,42857143 | 2,57142857 |
| Sujet (18) | 7 | 5 | 3,14285714 | 1,28571429 |
| Sujet (19) | 5,5 | 6,25 | 3,42857143 | 3,71428571 |
| Sujet (20) | 6 | 5 | 4,57142857 | 3 |
| Sujet (21) | 5,75 | 6,25 | 5 | 5 |
| Sujet (22) | 5,75 | 6,75 | 2,42857143 | 0,85714286 |
| Sujet (23) | 5,25 | 2,75 | 7 | 4,42857143 |
| Sujet (24) | 5,25 | 7,1 | 2,28571429 | 5,42857143 |
| Sujet (25) | 6 | 5,5 | 3,14285714 | 2,42857143 |
| Sujet (26) | 5 | 7,25 | 2 | 1,14285714 |
| Sujet (27) | | 6 | 1,71428571 | 3,57142857 |
| Sujet (28) | 6,25 | 4 | 6,75 | 9,5 |
| Sujet (29) | 7,25 | 7,25 | NR | NR |
| Sujet (30) | 4,5 | 7 | 7,5 | 6 |
| Sujet (31) | 5,75 | 6,5 | 0,57142857 | 3,57142857 |
| Sujet (32) | 4,75 | 5,25 | 3,85714286 | 7 |
| Sujet (33) | 4,25 | 6,75 | 2,57142857 | 2,57142857 |

ANNEXE 44 : RÉSULTATS - EXERCICE 5

| | FLE initial | FLE final | AL initial | AL final |
|------------|-------------|------------|------------|------------|
| Sujet (1) | NR | 8,32352941 | 7,58196721 | 8,84328358 |
| Sujet (2) | 9,7384807 | 9,47058824 | 1,92622951 | 9,47761194 |
| Sujet (3) | -4,10958904 | 4,91176471 | 7,95081967 | NR |
| Sujet (4) | 8,20361146 | 9,97058824 | 9,01639344 | 9,55223881 |
| Sujet (5) | NR | 9,97058824 | 8,68852459 | 8,65671642 |
| Sujet (6) | 9,05666252 | 8,97058824 | 4,01639344 | 8,27679783 |
| Sujet (7) | NR | 7,85294118 | 6,92622951 | 9,02985075 |
| Sujet (8) | 7,95454545 | 9,44117647 | 8,48360656 | 9,47761194 |
| Sujet (9) | 8,18181818 | 7,94117647 | 7,82786885 | 8,91451832 |
| Sujet (10) | 6,71544209 | 4,79411765 | 7,90983607 | 9,02985075 |
| Sujet (11) | 9,51120797 | 8 | 7,00819672 | 9,10447761 |
| Sujet (12) | NR | 7,35294118 | 8,36065574 | 9,21641791 |
| Sujet (13) | 8,56787049 | 8,94117647 | 8,40163934 | 8,05970149 |
| Sujet (14) | 8,29389788 | 8,17647059 | 6,43442623 | 6,94029851 |
| Sujet (15) | 9,51120797 | 9,5 | 8,97540984 | 9,14179104 |
| Sujet (16) | 8,04483188 | 7,88235294 | 6,43442623 | 6,71641791 |
| Sujet (17) | 9,47696139 | 9,19117647 | 8,44262295 | 9,25373134 |
| Sujet (18) | NR | 9,73529412 | 7,82786885 | 7,71709634 |
| Sujet (19) | 9,05666252 | 8,85294118 | 8,03278689 | 9,58955224 |
| Sujet (20) | 9,57970112 | 9,35294118 | 8,06693989 | 9,21641791 |
| Sujet (21) | 3,23163138 | 7,73529412 | 7,86885246 | 8,84328358 |
| Sujet (22) | 9,05666252 | 9,08823529 | 4,63114754 | 8,76865672 |
| Sujet (23) | NR | 9,47058824 | 8,19672131 | 8,91112619 |
| Sujet (24) | NR | 8 | 6,8715847 | 8,58208955 |
| Sujet (25) | 8,98816936 | NR | 9,26229508 | 8,91112619 |
| Sujet (26) | 9,05666252 | 8,17647059 | 8,1557377 | 9,29104478 |
| Sujet (27) | NR | 4,94117647 | 8,89344262 | 9,29104478 |
| Sujet (28) | 8,82938979 | 8 | 7,54098361 | 9,51492537 |
| Sujet (29) | 9,51120797 | 8,72058824 | NR | 8,84328358 |
| Sujet (30) | NR | 8,47058824 | 7,90983607 | 8,69063772 |
| Sujet (31) | 8,60211706 | 8,70588235 | 7,70491803 | 9,17910448 |
| Sujet (32) | 8,87297634 | 9,97058824 | 8,19672131 | 9,21641791 |
| Sujet (33) | 9,05666252 | NR | 8,31967213 | 8,54477612 |

ANNEXE 45 : RÉSULTATS – EXERCICE 3

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|---------|---|--|--|--|
| S 01 | Podriem dir que es tracta de la festa nacional. A Espanya, podriem relacionar-la amb la hispanidad (12 octubre). En aquest tipus de festes s'organitzen concerts amb els artistes del moment i, normalment, són gratuïts. És per això que l'internauta fa referència a que l'any que ve anirà a París un cantant de rock i que li agradaria anar-lo a veure. | En mi pueblo también se hacen eventos de este tipo, es decir: fiestas en las que la gente va a comer con los amigos y los conocidos del pueblo. A veces, también se hacen concursos de comida o un sorteo para conseguir dinero para pagar la fiesta. | pastel de limón con masa de hojaldre. Habla de "massa folhada" y de limón y de nata. el ingrediente principal, a parte de la masa, es la nata. | En nuestro país no tenemos algo parecido a esta receta pero si tubiera que decir algo parecido, diría las trufas de chocolate, ya que son pequeñas, fáciles de hacer y se hacen a base de chocolate. |
| S 02 | Me recuerda a las fiestas de "La Mercè" de Barcelona, ya que durante varios días se realizan conciertos de tipo muy variado y para todos los estilos, en diferentes sitios de Barcelona. Es lo que llamamos "fiesta mayor". Va dedicado a TODO Barcelona. | No lo relaciono con ningún evento directamente cultural, sino a una Discoteca, con los flyers, un bar, un DJ, etc. | Braç de Gitano, porque tambien tiene una base de masa como si fuera una hoja, i dentro se le pone la nata. | Parecen panallets, aunque en Catalunya los típicos no tienen chocolate. Se hacen con huevo, con azúcar, tambien tienen almendra tostada y molida, etc. |
| S 03 | Las fiestas mayores. Porqué se agrupan distintos tipos de gente y grupos de música para hacer de la ciudad una fiesta. Encontramos distintos tipos de gente que se agrupa para reencontrarse. | con una fiesta local de algún barrio ya que hay música comida y actividades | profiteroles! pastel de nata o galletas... | NR |
| S 04 | Este evento cultural francés hace referencia a la fiesta mayor de una ciudad o pueblo. Lo podemos relacionar con cualquier fiesta mayor de cualquier pueblo español, si nos centramos en Barcelona, lo podemos relacionar con la Mercè. | Este mensaje hace referencia a locales que organizan fiestas, puede ser para celebrar cualquier tipo de fiestas, cumpleaños, año nuevo, etc. En nuestra cultura tambien se organizan este tipo de fiestas en locales con DJ y cocktails, etc. | Esta receta puede relacionarse con los buñuelos que se hacen en cataluña, son típicos de aquí y la forma de hacerlos es parecida. | Esta receta portuguesa hace referencia a nuestros dulces de chocolate o pasteles porque los hacemos de la misma forma y utilizamos los mismos ingredientes. También es una ayuda saber que lo hace para el cumpleaños de sus hijos, momento en el que se suelen hacer estos dulces. |
| S 05 | Podemos relacionarlo con las fiestas de la Mercè, donde nuestra ciudad acoge a varios grupos de música, tanto nacionales como de vez en cuando internacionales, y además programa actividades para gente de todas las edades, de manera que todas las personas se sienten libres, una de las ideas más importantes del texto. Por otro lado también se podría comparar con la tradición en nuestro país de preparar una semana de fiestas en verano, donde cada barrio, pueblo, ciudad se viste de fiesta, acogiendo una vez más a gente de todas las edades en diferentes actividades programadas. | Este evento podría parecerse a una de las fiestas mayores de barrios de aquí de España, que generalmente tienen lugar en verano: la gente hace grandes comidas al aire libre, normalmente montando mesas grandes en las calles, generalmente peatonales, para los habitantes del barrio. La información también se difunde por internet para que venga tanta gente como sea posible. Por las tardes también hay música y cocktails, aunque supongo que no de tanto nivel, pero hay diferentes bares que salen a la calle, etc. Se anima a la gente a salir a la calle. | Se parece a una receta muy típica de nuestra cultura: los profiteroles, en forma de pequeñas bolas, pastelitos dulces. | A mi me parece algo parecido a un brownie, que es como un bizcochito de chocolate con nueces, pero en vez de ser con nueces tiene almendra. Para hacer un Brownie se utiliza un método parecido, tambien hay que poner las claras y añadir el azúcar hasta crear el merengue, añadir el chocolate y las nueces... Pero en esta receta faltaría pasarlo por el horno. |
| S 06 | Lo podemos relacionar con la fiesta nacional de Barcelona, que es la festa de la Mercè (24 de septiembre). Puede ser esta la respuesta, ya que durante todo el día se hacen actividades para todas las edades y, obviamente por la noche, actúan grupos conocidos de música. | Lo podemos relacionar con algun evento tipico de una fiesta mayor, pero es más comun cuando hablamos de pueblos pequeños ya que la organización es más fácil que en las grandes ciudades. | Pastis de nata | Lo podemos relacionar con la receta de unas cookies típicas que se pueden hacer cualquier tarde, ya que es sencillo de hacer y los ingredientes son los mismos o parecidos. También se podría hacer un pastel típico de cumpleaños. |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|------|---|--|--|---|
| S 07 | Se puede relacionar con el día de la Merce o las fiestas mayores porque hay mucha gente diferente con gustos diferentes y pueden escuchar su tipo de música preferida y conocer otros tipos | esta fiesta la podemos relacionar con una boda y el banquete porque es un mail del sitio a los novios que les dicen el menú que hay, que habrá música, cocktails, están impacientes que pase | Puede ser el tortel de reyes que es un pastel de nata ya que hay nata y la masa es muy fina que se rompe, además la masa se recorta. Finalmente puede ser el tortel de reyes porque es de mi propia cultura | Esta es la receta de merengues con sabor a chocolate es un poco a los macarrón en Francia ya que no utilizan yemas y son de sabores. También lo se porque las bate a punto de nieve y pone azúcar hasta que parezca un merengue firme luego le pone el sabor que quieras, en este caso son almendras/café molidas y chocolate |
| S 08 | Con la Festa Major de La Mercè. Es una fiesta muy especial para la ciudad porque se organizan todo tipo de actividades: Conciertos, concursos, comidas, actividades para niños... Hay un muy buen ambiente y todo el mundo se lo pasa bien. | Lo podríamos relacionar con la "calçotada", un evento propio de la cultura catalana, aunque no siempre se asocia con una fiesta y música, pero lo que sí tienen en común es esta comida especial en la cual se reúnen unas cuantas personas (normalmente se hace con amigos, aunque también se puede reunir a la familia) en un ambiente distendido. | Con la receta de un pastel de nata o de chocolate, tal y como lo describe la forma de hacerlos sería la misma | Podríamos relacionarlo con la receta del Brownie, que es un pastel de chocolate, ya que utiliza los ingredientes para un pastel normal y añade chocolate en polvo. Además, dice que es para el aniversario de sus hijos, y este pastel también frecuenta en las celebraciones |
| S 09 | Esto podría ser como la fiesta mayor del pueblo o de la ciudad, en una fiesta mayor acostumbra a haber música variada y otras actividades | Cualquier tipo de celebración es parecido a esto, ya puede ser un aniversario, una comunión, una boda... | El pastel de nata es parecido al merengue español | Es parecido a un pastel de cumpleaños |
| S 10 | Fiestas mayores porque hay conciertos y dice que hay ambiente en todos los rincones de las calles aunque aquí son más típicos los toros | Es un anuncio de fiesta de un promotor para una discoteca light. En mi cultura hay muchos de estos, cada fin de semana tienes múltiples opciones para escoger. | Unos pasteles de nata porque lo dice al principio ("pastelinhos de nata") | Un pastel de chocolate |
| S 11 | Con conciertos de grupos de diferentes estilos de música que a veces vienen a tocar a las ciudades y donde todo el mundo puede ir a escucharlos. | Los bares que cumplen años desde su creación a veces contratan a un DJ y hacen una discoteca para celebrar el aniversario. | Con un pastel de nata, ya que habla de una especie de masa de tarta, y dice que hay que ponerle nata. | Con un pastel, porque mucha harina, azúcar y huevos, y dice que hay que moldearlo. |
| S 12 | Un evento cultural que podemos relacionar con este evento francés, es el festival de música celebrado en Madrid cada año. Este lo componen diferentes y variados tipos de música para todos los gustos y estilos de música. | Podemos relacionar la fiesta descrita en el misatge de fórum amb les festes majors dels pobles petits on tota la gent del poble surt un dia a dinar tots junts al carrer i es celebren diferents valls. | Entiendo la receta portuguesa de los pastelitos de nata, sin embargo como no se cocinar no puedo relacionarlo con ninguna receta española. | Podemos relacionar esta receta con una receta española de un bizcocho o de un "pa de pessic" |
| S 13 | El día de la mercè | A cualquier fiesta de las que se hacen en todas partes en las que se come y se escucha a un DJ profesional. | Parecen merengues, ya que es nata montada con mucho azúcar y yemas de huevo, que es con lo que se hace el merengue. También dice que es muy espeso. | Parece una especie de merengue de chocolate y almendras pero es un poco extraño , ya que en ningún momento lo pasa por el horno... |
| S 14 | Lo podría relacionar con cualquier fiesta, ya que en las fiestas se reúnen mucha gente diferente para pasárselo bien y relacionarse con las otras personas, pero teniendo en cuenta que la fiesta más próxima es la Merce, y la Merce me recuerda a esto exactamente . Mucha gente diferente (de otras culturas) relacionándose, conciertos... | Lo relaciono con una fiesta en la que no he estado hace mucho pero que igualmente considero muy importante para nuestra cultura y creo que una persona tiene que ir como mínimo una vez en su vida para poderla disfrutar. La fiesta de la cual estoy hablando es la fiesta de Sevilla. Cuando, en abril, se montan muchas tiendas y en cada tienda hay música, puestos de comida gratis, gente bailando sevillanas... Esta fiesta tiene una atmósfera amical que te atrae hacia ella. | La podría relacionar con una receta de un pastel o galletas. Personalmente lo relacionaría con la receta de buñuelos. Ya que hay algunos con nata y son muy característicos catalanes | Esta receta la puedo relacionar con una receta española llamada pastel de almendras. Se parece bastante esta receta a la receta que yo estoy diciendo ya que también se utilizan huevos, azúcar, harina... |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|---------|--|---|--|---|
| S 15 | Podemos relacionarlo con "la Mercè" ya que habla de grupos de música que tocan en todas partes de la ciudad, situación que se vive en Barcelona por "la Mercè". | A las fiestas mayores de algún barrio. | Al pastel de nata, ya que tiene los mismos ingredientes principales y quizás alguno cambie pero en general es lo mismo | Bizcocho de almendras |
| S 16 | La festa major de Barcelona. Porqué és la celebración de nuestra ciudad y vienen también muchos músicos y hay muchos conciertos. | una boda. se bebe se baila i se come. | pastel de nata, porqué se hace más o menos igual | creo que es una pastel, hay muchos elementos en una gran cantidad |
| S 17 | La Feria de Abril en Sevilla, ya que muchas casetas se montan y en ellas hay siempre espectáculos de Flamenco (Baile muy típico de la fiesta), a parte de hacer algún concierto. | Se puede relacionar con las fiestas de barrio que hay durante el año en que se hacen diferentes actividades por las calles y plazas de cada barrio, además de que los bares ofrecen sus servicios, ofreciendo también las especialidades de cada uno. | Un postre que se come muchas veces aquí son los Profiteroles que són como unas galletas cóncavas que entre medio de ellas se les suele poner nata. | Se parece en parte a la receta para la tortilla española ya que se utilizan también las claras de los huevos. También podría ser un bizcocho o un pastel por la utilización también de varios ingredientes. |
| S 18 | Tiene relación con la fiesta mayor de los pueblos, donde podemos encontrar conciertos de estilos diferentes y para todos los gustos. Diferentes tipos de fiestas con ambientes muy variados. | Caçots | Con una coca ya que ambas son recetas de dulces y tienen ingredientes parecidos. | Galletas de chocolate, porque son un regalo informal, sabroso y barato para un cumpleaños. |
| S 19 | Parece que hable de alguna fiesta mayor, donde siempre hay conciertos y actividades para todos los gustos. En estas fiestas, siempre se ve gente por la calle y hay mucho ambiente tanto durante el día como durante la noche. | Es una fiesta anual durante la tarde que se celebra en un bar donde hay también música. Quizás es para celebrar el aniversario de algun local o discoteca. | Son como bollos rellenos de nata. | Trufas de chocolate con almendras |
| S 20 | Creo que se puede relacionar con eventos que se hacen, de vez en cuando, en el fórum, como el Primavera Sound donde hay diferentes grupos que tocan en diferentes escenarios y en la misma semana. Con lo cual, tenemos que personas con diferentes gustos pueden ir al mismo espectáculo, sin problemas. Y, además, como suelen ser grupos bastante conocidos, hay mucho ambiente. También lo podemos relacionar con la Mercè, que es este fin de semana (24-25 de septiembre) y, donde hay diferentes grupos de música tocando en diferentes partes de Barcelona y todos los jóvenes salen a la calle. | creo que no hay ningún evento cultural español que sea parecido a este a parte del coqueo y de ir de tapas en Sevilla, donde vas al bar para comer y beber pero no hay ni DJ ni es solo una noche al año | me recuerda a los buñuelo que solemos tomar en pascua , que son unos buñuelos que están hechos de nata y milhojas. Normalmente se les pone chocolate por encima. | No sé a qué receta puede hacer referencia porque no sé mucho de cocina pero entiendo que lleva almidón, azúcar, claras y chocolate en polvo. Creo que se parece un poco a unas bolita que tenemos que se hacen con nata y chocolate pero n sé mucho . |
| S 21 | Aquest text em recorda molt a les festes de Gràcia, on cada any es celebren durant una setmana unes festes en el barri de Gràcia on es fan diferents concert. Cada any venen grups diferents a tocar. És molt semblant a aquesta festa cultural francesa. | aquest esdeveniment s'assembla molt a les festes de la Mercè, on la gent va a escoltar concerts (no són quasi mai DJ. A la festa i va moltissia gent, i tot s'ho passen molt bé escoltat música, ballant i alguns bevent. Es una festa pública, ja que no és en un lloc tancat. | Aquesta recepte pot ser que sigui un aliment típic de Portugal. Si és així, ho podriem relacionar amb la "Crema Catalana" de Catalunya. Una recepte fàcil i ràpida de fer que té un origen català. També es una recepte per un postre. | Aquesta recepte, em recorda moltíssim a aquella que m'acostumava a fer la meva avia quan jo era molt petita . Era la crema catalana. Aquest aliment és molt comú dins de la nostra coltura com es pot intuir pel nom. Es tracte d'una crema coverta amb un sucre cremat per dins. |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|---------|---|---|---|--|
| S 22 | La fiesta a la que se refiere se parece a la de la Mercè en Barcelona, cuando hay muchos grupos tocando en diferentes sitios de Barcelona. | El evento descrito en este mensaje es una fiesta a la cual se invita a todos los receptores de este mensaje. En Catalunya, al igual que en todo el mundo, también hay eventos de este tipo, y el más famoso y conocido es la discoteca. Aunque no sea un rasgo característico de la cultura, aquí es bastante normal ir a las discotecas. | Por una parte me recuerda a los "peneiets" que se hacen para la época de semana santa , ya que són pequeñas pastas y lo que se describe en este texto son pastelitos. Los ingredientes son parecidos. Sin embargo, los pastelitos tienen nata, y por éso también me recuerdan mucho a las napolitanas, que no son muy propias de nuestra culturas , pero que sin embargo son muy conocidas. | Esta receta contiene azúcar y chocolate, que son algunos de los ingredientes que se repiten en la preparación y que, por lo tanto, son importantes en la receta. Se puede comparar con cualquier tipo de bombón o pastelito. También lleva huevo, así que yo lo relacionarí más bien con pastelitos, que también pueden contenerlo. Aquí tenemos algunos cocineros que hacen cocina de postre muy conocidos. |
| S 23 | Em recorda a les festes majors dels petits pobles i de les grans ciutats de Catalunya. Una festa lliure i independent on tothom es retroba i cada any venen grups de música diferents. Una tradició. | No estoy segura de con qué evento cultural concreto de mi cultura lo pueda relacionar. La mayoría de las fiestas son semejantes a la que presenta Anonymous. Sin embargo, si tengo que precisar una fiesta en concreto me decidiría por las fiestas mayores. | El braç de gitano (pastís amb nata a dintre) típic de Catalunya. La diferencia, potser, és que el braç de gitano es menja normalment un dia concret de l'any | Lo podemos relacionar con un pastel de chocolate. |
| S 24 | se podría relacionar con las fiestas mayores de los pueblos, ya que mayoritariamente asisten las personas relativas a ese pueblo, pero llegan personas ajenas y comparten otras culturas, posturas, puntos de vista. Ahí es donde aparece la riqueza. | festividades del tipo; jornadas de puertas abiertas en los bares, comedores sociales, degustación de nuevos locales que quieren ser conocidos... | se parecen a aquellos pastelitos de nata o de chocolate (lionesa), que comemos en el postre normalmente, y que son bastante cremosos. pueden ir al horno o no, dependiendo de gustos. | podría ser un puding de chocolate |
| S 25 | Se puede relacionar a la Fiesta Mayor, donde cada año toca un grupo distinto y se crea un ambiente diferente en la ciudad. | Lo podemos relacionar con ir de tapas. | Se podría relacionar con la receta de un pastel, ya que los ingredientes son casi los mismos y el proceso es igual. | Se puede relacionar con los buñuelos, porque también se hacen con azúcar, huevos y harina. Se hace una pasta y después se les puede poner chocolate o rellenarlos con alguna crema. |
| S 26 | este evento cultural francés se puede relacionar con nuestro día de la Mercè, porque en el día de la Mercè hay en distintos sitios de la ciudad agrupaciones de personas para escuchar música y también tocan varios y distintos grupos que satisfacen muchos de los posibles gustos musicales. Lo bueno de este evento cultural es que algunos de los grupos pueden ser bastante conocidos pero también se da la oportunidad a grupos menos reconocidos para que se den a conocer. | NR | No creo que haya un nombre específico para este tipo de pastel, lo llamaríamos simplemente un pastelillo de nata con un toque de limón | Creo que se podría corresponder con la crema catalana por que también hay azúcar quemado. También porque me imagino una textura parecido a la de la crema catalana. |
| S 27 | Se puede relacionar con la fiesta mayor de un pueblo o de una ciudad, por ejemplo la Mercè en el caso de Barcelona ya que la ciudad esta llena de conciertos de grupos tanto de rock, alternative o electronica como de pop, rumba o canciones tradicionales | Relaciono este evento cultural francés con la fiesta mayor de mi pueblo ya que siempre algún restaurante se ofrece para preparar una buena comida para toda persona que quiera participar en el festejo y también hay música que sirve para alegrar el ambiente | Esta receta portuguesa hace referencia a un pastel de nata que yo supongo que debe ser un plato común allí. En español son las lionesas | puedo relacionar esta receta con el merengue español ya que se bate la clara del huevo y se le añade azúcar para darle un poco de sabor. Luego se le añaden pequeños trozos de frutos secos o de chocolate |
| S 28 | Ici en Catalogne on a la chance d'avoir beaucoup fêtes musicales qui favorisent à tous les groupes (les anciens et les jeunes). On peut parler des fêtes des peuples (La Mercè, La Patum, La Granollers...), les nationales (11 Septembre, Sant Jordi...), et des festivals (Le festival de Musique de Vic...) | Segurament no hi ha cap festa popular de la cultura catalana que es pugui comparar amb aquest esdeveniment. Ara bé si que ho podem comparar amb molts esdeveniments i festes que es fan des de principis del segle passat. Tant podria ser una festa anual d'un establiment o d'una associació, com l'obertura d'un saló de festes. | Bonyols de santa Teresa Pastissats de Vic Tarta de llimona Podrien estar relacionats amb algunes d'aquestes tres receptes ja que contenen les mateixes proporcions d'aliments i es fa la massa de la mateixa manera. | Doncs el podria relacionar amb alguna de les receptes en les que utilitzem fruits secs (cosa molt freqüent en aquestes terres). Per relacionar-ho amb el text m'aventuraria a casi comparar-lo amb unarecepte que fem anomenada cabell de muntanya. Ho dic ja que utilitzem un merengue (creat primerament) per després aixefar-lo i barrejar-lo amb avellanes tot intentant de donar-li volum. Crec que més o menys els gust serà el mateix però en lloc d'anacards amb avellanes. |

| | FLE INITIAL | FLE FINAL | AL INITIAL | AL FINAL |
|---------|--|--|--|---|
| S 29 | Yo lo comparo con la fiesta mayor de todas las ciudades y/o pueblos. En las fiestas mayores todos estan de fiesta al mismo tiempo y celebran lo mismo. Por ejemplo, hoy y mañana es la fiesta mayor de Barcelona en celebración de la patrona: Mercè. Y vienen grupos de música a tocar y ha hacer conciertos y es un evento muy festivo. | Podríamos comparar esta fiesta descrita en el texto con algún tipo de fiesta abierta a todo el mundo pero en un local privado, porque lo organiza una asociación: Châti-Clic. Un ejemplo sería la apertura de un bar o de un local para fiestas. Donde se pueda comer libremente y escuchar música de un Dj. | NR | Esta receta portuguesa podría comparar-se con la de algún tipo de pastel o postre con mucho azúcar como por ejemplo la crema catalana que también utiliza huevos y bastante azúcar. Es muy típica catalana y se puede comer sola o acompañada de galletas. |
| S 30 | Jo crec que el podriem relacionar amb un event que està succeint aquests dies , La Mercè. Ja que aquí, també hi actua algun grup de rock però principalment es musica del país Català, i molts son grups que encara no tenen molt reconeixement. Si haguessim de buscar un event com aquest fora del àmbit Català trobariem el festival Rock in Rio que es fa a Madrid, on també hi van bastants grups de musica famosos, però son molt importants els grups locals o finalment, ja que parla de rock, podem trobar el Sonisphere Festival però aquest ja té un punt de mira mes internacional. | No crec poder-ho relacionar amb cap fet cultural d'aquí , ja que crec que aquí simplement s'està donant a conèixer una 'barbacoa' amb molt menjar, musica i barra de begudes. Potser a USA sí ho tenen però aquí no . | aquesta recepta, es similar a la que tenim aquí anomenada bunyols de vent, ja que te pinta que es preparen similar. També s'assembla a un pastis que es diu braç de gitano. | En un pastis d'aniversari. Es una mena de pastis o 'tarta' la recepta, i podria ser o un pastis d'aniversari o també un braç de gitano |
| S 31 | a les festes majors, siguin de tota barcelona o especifiques per a cada barri, ja que petits grups toquen música i estàs expectant per veure quin grup tocarà o si t'agradarà. i no només toquen en un lloc en concret sino que en diversos llocs. | Lo puedo relacionar con nochebuena, que se celebra el día antes de navidad. Puedes ir a un restaurante como el que nos indican aquí, en el que comes con tus amigos y después también puedes tomar un cocktail o algo con ellos. no siempre se hace así pero tine muchas cosas parecidas. muchas veces diferentes restaurantes o bares organizan este tipo de comidas para días especiales en navidad. | se parecen a las lionesas, porque también son como pastelitos de nata (como los de la receta). los ingredientes que se usan son mas o menos los mismos con la diferencia de que en las lionesas la nata está separada de la massa. la preparación también es parecida ya que la parte de arriba i de abajo de las lionesas también se gñhace con un molde. | lo podemos relacionar con las lionesas de chocolate. es facil de hacer y los ingredientes que se necesitan con casi iguales a los de la receta, a parte de que para mucha gente es un postre muy bueno y barato. lo unico que lo diferenciaria seria la massa de la lionesa porque esa receta se parece mas al chocolate de dentro. |
| S 32 | lo podríamos relacionas con las fiestas mayores de Barcelona: "La Mercè". Dura unos 4 días y cada año hay grupos distintos y actividades varias en las que hay para todos los gustos. | hace referencia a una fiesta popular, sin embargo no sabría relacionarla con ninguna fiesta de mi cultura . puede que sea porque en mi familia no somos demasiado tradicionales o mezclamos la cultura catalana con la danes (por parte de padre) . | lo podríamos relacionar con un formage que normalmente se hace de limón aunque no se hace con hojaldre... | la podríamos relacionar con una mousse de chocolate. |
| S 33 | Lo puedo relacionar con la feria de semana santa en Leon, en ella se ponen puestos de venta, como un mercadillo en la Calle Ancha, y en la plaza de la Catedral se reunen los amigos para recorrer la feria y disfrutar ese momento de fiesta. | Se puede relacionar con una fiesta cada vez más generalizada en toda españa (aunque ilegal) llamada botellon, en la que la musica y los cocteles más raros dominan la fiesta. Se trata tambien de un iman para jovenes turistas ya que este tipo de fiestas tambien gustan en el extranjero. | La puedo relacionar con los merengues, ya que los ingredientes son similares y tambien son deliciosos. Tambien se utiliza la yema de los huevos, leche y azucar. | Se puede comparar con los brownies, conocidos mundialmente, los pastelillos de chocolate con nueces que se comen por los ojos |

ANNEXE 46 : CATÉGORISATION GLOBALE DES SUJETS SELON LEURS SCORES DE PROGRESSION

Légende :

- Colorisation des cellules : en vert, appartenance à la catégorie *élevée*, en jaune à la catégorie *intermédiaire supérieure*, en orange à la catégorie *intermédiaire inférieure* et en rouge à la catégorie *basse*.
- L'abréviation Cat. signifie Catégorie, SP signifie Score de Progression

| sujets | SP FLEex1 | SP ALex1 | SP FLEex2 | SP ALex2 | SP FLEex4 | SP ALex4 | SP FLEex5 | SP ALex5 | SP de Cat. 1 | SP de Cat. 2 | SP de Cat. 3 | SP de Cat. 4 | Cat. moyenne | Données manquantes | Note globale | Categorie globale |
|---------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| sujet01 | 0,68 | 0,13 | 0,11 | 0,04 | -0,88 | -0,92 | | 0,24 | 3 | 1 | 2 | 1 | Q2 | 1 | -4 | 1 |
| sujet02 | 0,54 | 0,72 | -0,14 | -0,05 | -0,44 | 0,24 | -0,39 | 0,77 | 4 | 0 | 1 | 3 | | 0 | -1 | 2 |
| sujet03 | 0,50 | | 0,14 | | -0,16 | | 0,96 | | 1 | 0 | 2 | 1 | Q3 | 4 | 6 | 4 |
| sujet04 | 0,36 | 0,57 | 0,00 | 0,18 | -0,04 | -0,02 | 0,43 | 0,22 | 1 | 4 | 2 | 1 | | 0 | -2 | 2 |
| sujet05 | 0,00 | 0,00 | 0,16 | 0,32 | 0,29 | 0,13 | | -0,01 | 3 | 0 | 2 | 2 | Q3 | 1 | 1 | 3 |
| sujet06 | 0,46 | 0,36 | 0,07 | -0,27 | 0,03 | -0,79 | -0,04 | 0,48 | 2 | 4 | 1 | 1 | | 0 | -5 | 1 |
| sujet07 | 0,54 | -0,17 | 0,28 | 0,48 | -0,18 | 0,00 | | 0,34 | 2 | 1 | 1 | 3 | Q3 | 1 | 3 | 3 |
| sujet08 | 0,45 | 0,72 | 0,04 | 0,12 | 0,10 | 0,22 | 0,33 | 0,28 | 1 | 2 | 2 | 3 | | 0 | 4 | 4 |
| sujet09 | 0,32 | 0,12 | 0,25 | -0,17 | 0,11 | 0,10 | -0,06 | 0,23 | 1 | 4 | 2 | 1 | | 0 | -2 | 2 |
| sujet10 | 0,09 | 0,00 | 0,07 | 0,42 | -0,12 | 0,42 | -0,30 | 0,24 | 3 | 2 | 1 | 2 | | 0 | -3 | 2 |
| sujet11 | 0,50 | 0,72 | -0,07 | 0,21 | 0,27 | -0,11 | -1,19 | 0,35 | 2 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 3 | 3 |
| sujet12 | 0,68 | 0,89 | 0,07 | -0,33 | 0,09 | -0,07 | | 0,23 | 1 | 3 | 1 | 2 | Q2 | 1 | -1 | 2 |
| sujet13 | 0,58 | 0,64 | 0,12 | 0,19 | -0,10 | 0,00 | 0,11 | -0,09 | 1 | 2 | 4 | 1 | | 0 | 2 | 3 |
| sujet14 | 0,29 | 0,26 | 0,07 | 0,34 | 0,23 | 0,30 | -0,03 | 0,07 | 1 | 3 | 1 | 3 | | 0 | 2 | 3 |
| sujet15 | 0,58 | 0,57 | -0,04 | -0,14 | -0,50 | -0,27 | -0,01 | 0,07 | 5 | 0 | 3 | 0 | | 0 | -7 | 1 |
| sujet16 | 0,15 | 0,00 | 0,28 | 0,49 | -0,14 | -0,08 | -0,04 | 0,04 | 3 | 3 | 0 | 2 | | 0 | -5 | 1 |
| sujet17 | 0,63 | 0,72 | 0,04 | 0,09 | 0,03 | 0,01 | -0,21 | 0,22 | 1 | 3 | 2 | 2 | | 0 | 1 | 3 |
| sujet18 | -1,07 | 0,00 | 0,14 | 0,15 | -0,33 | -0,20 | | -0,02 | 5 | 1 | 1 | 0 | Q1 | 1 | -12 | 1 |
| sujet19 | 0,63 | 0,72 | 0,39 | 0,24 | 0,10 | 0,03 | -0,09 | 0,35 | 0 | 1 | 3 | 4 | | 0 | 10 | 4 |

| sujets | FLEex1 | ALex1 | FLEex2 | ALex2 | FLEex4 | ALex4 | FLEex5 | ALex5 | SP de Cat.1 | SP de Cat.2 | SP de Cat.3 | SP de Cat.4 | Cat. moyenne | Données manquantes | Note globale | Categorie globale |
|---------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------------|--------------|-------------------|
| sujet20 | 0,58 | 0,72 | 0,05 | 0,08 | -0,14 | -0,18 | -0,21 | 0,27 | 1 | 4 | 2 | 1 | | 0 | -2 | 2 |
| sujet21 | 0,74 | 0,57 | 0,11 | 0,38 | 0,07 | 0,00 | 0,48 | 0,21 | 0 | 2 | 3 | 3 | | 0 | 7 | 4 |
| sujet22 | -0,21 | -0,14 | 0,18 | 0,08 | 0,13 | -0,16 | 0,01 | 0,48 | 3 | 1 | 1 | 3 | | 0 | 0 | 2 |
| sujet23 | 0,46 | 0,36 | 0,19 | 0,11 | -0,31 | -0,43 | | 0,17 | 2 | 4 | 0 | 1 | Q2 | 1 | -7 | 1 |
| sujet24 | -0,77 | -0,24 | 0,11 | 0,31 | 0,23 | 0,32 | | 0,28 | 2 | 1 | 1 | 3 | Q3 | 1 | 3 | 3 |
| sujet25 | 0,58 | 0,57 | 0,04 | 0,19 | -0,07 | -0,08 | | -0,19 | 2 | 2 | 3 | 0 | Q2 | 1 | -4 | 1 |
| sujet26 | 0,54 | 0,72 | 0,22 | -0,04 | 0,27 | -0,09 | -0,38 | 0,27 | 2 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 3 | 3 |
| sujet27 | 0,19 | -0,14 | -0,07 | 0,36 | | 0,19 | | 0,15 | 3 | 1 | 1 | 1 | Q1 | 2 | -8 | 1 |
| sujet28 | 0,50 | 0,64 | 0,33 | 0,15 | -0,32 | 0,43 | -0,29 | 0,38 | 2 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 3 | 3 |
| sujet29 | 0,63 | 0,72 | -0,08 | 0,29 | 0,00 | | -0,62 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| sujet30 | 0,09 | -0,34 | 0,07 | 0,04 | 0,29 | -0,28 | | 0,17 | 3 | 3 | 0 | 1 | Q2 | 1 | -8 | 1 |
| sujet31 | | 0,12 | 0,07 | 0,18 | 0,10 | 0,30 | 0,03 | 0,30 | 0 | 2 | 3 | 2 | Q3 | 1 | 6 | 4 |
| sujet32 | 0,46 | 0,36 | 0,11 | 0,28 | 0,06 | 0,35 | 0,40 | 0,25 | 0 | 3 | 3 | 2 | | 0 | 4 | 4 |
| sujet33 | 0,43 | 0,72 | 0,15 | 0,00 | 0,28 | 0,00 | | 0,06 | 2 | 2 | 1 | 2 | Q2 | 1 | -2 | 2 |

ANNEXE 47 : RELATION SCORE D'INTERACTIVITÉ – ALTERNANCE DE LANGUES

| | Catégorie d'interactivité | caractéristique alternance de langues | | Catégorie d'interactivité | caractéristique alternance de langues |
|---------|---------------------------|---------------------------------------|---------|---------------------------|---------------------------------------|
| Sujet01 | Intermédiaire basse | bilangue | Sujet18 | basse | monolangue |
| Sujet02 | Elevée | trilangue | Sujet19 | Intermédiaire haute | bilangue |
| Sujet03 | Intermédiaire basse | bilangue | Sujet20 | Intermédiaire haute | trilangue |
| Sujet04 | Intermédiaire haute | monolangue | Sujet21 | Basse | monolangue |
| Sujet05 | Intermédiaire basse | monolangue | Sujet22 | Elevée | trilangue |
| Sujet06 | Intermédiaire haute | bilangue | Sujet23 | Basse | monolangue |
| Sujet07 | Elevée | monolangue | Sujet24 | Basse | bilangue |
| Sujet08 | Elevée | trilangue | Sujet25 | Basse | monolangue |
| Sujet09 | Intermédiaire basse | bilangue | Sujet26 | Intermédiaire haute | bilangue |
| Sujet10 | Basse | monolangue | Sujet27 | Intermédiaire basse | bilangue |
| Sujet11 | Intermédiaire haute | bilangue | Sujet28 | Elevée | trilangue |
| Sujet12 | Basse | trilangue | Sujet29 | Elevée | trilangue |
| Sujet13 | Intermédiaire basse | bilangue | Sujet30 | Elevée | bilangue |
| Sujet14 | Intermédiaire basse | monolangue | Sujet31 | Intermédiaire haute | monolangue |
| Sujet15 | Basse | monolangue | Sujet32 | Intermédiaire haute | bilangue |
| Sujet16 | Basse | monolangue | Sujet33 | Intermédiaire basse | monolangue |
| Sujet17 | Elevée | trilangue | | | |

